



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL

TATIANE CRISTINE MALVEZI

A INTERDISCIPLINARIDADE E OS MULTILETRAMENTOS -
CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA
PRÁTICA DO PROFESSOR

SANTOS

2024

TATIANE CRISTINE MALVEZI

**A INTERDISCIPLINARIDADE E OS MULTILETRAMENTOS -
CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA
PRÁXIS DO PROFESSOR**

Dissertação e Produto educacional apresentados ao Programa de Mestrado Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Irene da Silva Coelho.

SANTOS

2024

1. FICHA CATALOGRÁFICA

M262i MALVEZI, Tatiane Cristine.

A Interdisciplinaridade e os Multiletramentos – Contribuições para melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da práxis do professor/ Tatiane Cristine Malvezi. Santos, SP: 2024.

191 f.

Orientadora: Professora Dra. Irene da Silva Coelho.
Dissertação (Mestrado em práticas docentes no Ensino Fundamental –
Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2024.

1. Interdisciplinaridade 2. Multiletramentos 3. Práxis Docente
4. Anos iniciais 5. Ensino fundamental

CDD:370.981

Vanessa Laurentina Maia

CRB871/97

Bibliotecária _ Unimes

Título em inglês: Interdisciplinarity and Multiliteracies – Contributions to improving the learning of students in the early years of Elementary School and the teacher's practice

Keywords: Interdisciplinaridade.

Multiletramentos.

Práxis Docente.

Titulação: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Irene da Silva Coelho-UNIMES-SANTOS-SP

Prof. Dr. Thiago Simão Gomes - UNIMES-SANTOS-SP

Prof. Dr. Sérgio Manoel Rodrigues – SEE Estado de São Paulo.

Data da defesa: 30/10/2024

A Dissertação de Mestrado intitulada “A Interdisciplinaridade e os Multiletramentos – Contribuições para a melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da práxis do professor” de Tatiane Cristine Malvezi e o produto educacional “Além dos muros da escola – do já conhecido para novos horizontes” foram apresentados e aprovados em 30/10/2024, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Prof. Dr. Irene da Silva Coelho	(x) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dr. Sérgio Manoel Rodrigues- SEE Estado de São Paulo	(x) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dr. Thiago Simão Gomes -UNIMES	(x) Aprovado () Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(x) Aprovado () Reprovado

Prof. Dra. Irene da Silva Coelho

Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no EF

Data da defesa: 30/10/2024

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

FICHA DE CLASSIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO

Título da dissertação: A Interdisciplinaridade e os Multiletramentos – Contribuições para a melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da práxis do professor.

Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no ensino fundamental.

Projeto de Pesquisa do Orientador: Profa. Dra. Irene da Silva Coelho.

Produto (s) gerado (s): PRODUTO EDUCACIONAL: Material didático de apoio pedagógico para o trabalho com projeto interdisciplinar “Além dos muros da escola – do já conhecido para novos horizontes”.

Classificação do Produto:

Critério	Justificar
Inserção social e econômica:	
Impacto – realizado:	Mudanças nas práticas dos professores na escola em que foi realizada a pesquisa.
Impacto – potencial:	Mudanças nas atividades apresentadas aos alunos da escola, após a formação realizada.
Aplicabilidade – Abrangência realizada:	Possibilidade de aplicação na escola em que foi realizada a pesquisa.
Aplicabilidade – Abrangência potencial:	Potencial para aplicação em qualquer escola de ensino fundamental de anos iniciais, com uso de tecnologia ou que possa substituir, ou adaptar os recursos sugeridos.
Aplicabilidade – Replicabilidade:	Potencial para aplicação em qualquer escola de ensino fundamental de anos iniciais.
Inovação:	Recursos possíveis de serem utilizados por professores com utilização de recursos tecnológicos.
Complexidade:	Simple e fácil de aplicar.

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus, pois minha fé é a fonte que alimenta toda a minha determinação, gratidão e os caminhos que trilhei para chegar até aqui.

Ao meu querido e amado pai, que mesmo distante, sempre foi meu maior e melhor apoiador! Sem dúvidas, suas palavras de incentivo foram meu alicerce para não desistir, fazendo-me acreditar que eu sou capaz de realizar mais esse sonho.

A minha mãe, sendo a maior inspiração na profissão que escolhi. Foi com seu exemplo de dedicação que aprendi o verdadeiro significado de ensinar com amor.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta pesquisa e a conclusão da dissertação contou com a ajuda de diversas pessoas, dentre as quais agradeço a seguir:

Agradeço imensamente à minha querida orientadora, professora Dra. Irene da Silva Coelho, que desempenhou tal função com muita empatia, paciência e dedicação e guiaram o meu aprendizado para realização desta pesquisa.

Aos professores do curso do mestrado, cujos ensinamentos possibilitaram ampliar meus conhecimentos acadêmicos e desenvolver um novo olhar sobre a pesquisa.

Às amigas que fiz ao longo do mestrado, sendo elas: Renata, Laís, Maria Isabel e Valéria, pessoas que me ajudaram, me ouviram, me acolheram e sempre estiveram dispostas a ajudar.

Às colegas de trabalho, Ana Maria, Tatiana Cristine, Patrícia, Rosana e Edilene que, ao longo do curso, companheiras durante nossa rotina de trabalho e, principalmente, tiveram empatia e entenderam minha demanda de estudo.

À diretora Marilisa, pois sua orientação, foi fundamental para que eu pudesse fazer uma disciplina dentro do meu horário de trabalho, dando-me oportunidade para realização da mesma.

Aos meus amigos e amigas, que compreenderam minha ausência nas confraternizações ou nos encontros, e por sempre entenderem o motivo de eu estar distante durante os anos de 2022 até a conclusão do mestrado.

À instituição de ensino, onde realizei a pesquisa de campo, sendo essencial no meu processo de formação não só profissional, mas também, para a pesquisa. Às professoras da escola onde realizei a pesquisa de campo, pela disponibilização de seu tempo ao entrevistá-las - também pela confiança que tiveram comigo sobre seu fazer docente comprometido com a Educação. Sem dúvida, foi de grande importância e utilidade para a elaboração desta dissertação.

À banca examinadora formada pela Prof. Dr. Sérgio Manoel Rodrigues e Prof. Dr. Thiago Simão Gomes pelos apontamentos e contribuições valiosas no exame de Qualificação.

Por fim, agradeço a cada um que, direta ou indiretamente, me incentivou e que acreditou em mim e na pesquisa.

ΕΠΙΓΡΑΦΕ

*O homem existe – existere - no tempo.
Está dentro. Está fora. Herda.
Incorpora. Modifica.
Porque não está preso a um tempo
reduzido a um hoje permanente que o
esmaga, emerge dele. Banha-se nele.
Temporaliza-se.*

Paulo Freire

MALVEZI, Tatiane Cristine. **A Interdisciplinaridade e os Multiletramentos – Contribuições para a melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da práxis do professor**. 2024. 191 f. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2024.

RESUMO

A dissertação “A Interdisciplinaridade e os Multiletramentos – Contribuições para a melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a práxis do professor”, investigou as relações entre as abordagens interdisciplinares no contexto da educação básica. A pesquisa teve como objetivo principal analisar como essa abordagem pode contribuir para melhoria da aprendizagem dos alunos dos 4º e 5º Anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que tange à alfabetização e letramento, além de enriquecer a práxis dos professores. Com base nos referenciais teóricos de Fazenda (1993, 1996, 2002, 2008, 2011 e 2013), Morin (1990 e 2000), Paviani (2005) sobre a interdisciplinaridade foi explorada como estratégia fundamental para superar a fragmentação do conhecimento e promover uma aprendizagem mais contextualizada e integrada e os pressupostos de alfabetização e letramento de Soares (2003) e dos multiletramentos de Rojo (2013), que envolvem a capacidade de interpretar e produzir significados com diversas estratégias e recursos, foram discutidos como uma necessidade contemporânea frente às mudanças sociais e tecnológicas. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, documental e estudo de caso realizado em uma escola pública da Baixada Santista. Os dados foram colhidos a partir da aplicação de atividades com alunos do 4º e 5º ano e um questionário aplicado aos professores dos 3º aos 5º anos a fim de conhecer as práticas desses educadores – algumas mais tradicionais e outras mais dinâmicas e com abordagem interdisciplinar. Os resultados preliminares apontam para a melhoria significativa no engajamento dos alunos e na compreensão dos conteúdos abordados. Conclui-se que a integração dos conteúdos de forma contextualizada numa perspectiva interdisciplinar contribuem para o letramento e aprendizagem de alunos, pois o produto educacional elaborado “Além dos muros da escola – do já conhecido para novos horizontes” foi aplicado aos alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental e obteve resultados positivos, contribuindo para uma percepção mais abrangente e aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Multiletramentos. Práxis docente. Anos Iniciais. Ensino fundamental.

ABSTRACT

The dissertation "Interdisciplinarity and Multiliteracies – Contributions to Improving the Learning of Elementary School Students and Teachers' Praxis" investigated the relationship between interdisciplinary approaches in the context of basic education. The main objective of the research was to analyze how this approach can contribute to improving the learning of 4th and 5th-grade students in the early years of elementary education, particularly in literacy and reading skills, while also enriching teachers' praxis. Based on the theoretical frameworks of Fazenda, Morin, and Paviani on interdisciplinarity, the study explored it as a fundamental strategy to overcome the fragmentation of knowledge and promote more contextualized and integrated learning. The literacy and reading skill theories of Soares and the multiliteracies of Rojo, which involve the ability to interpret and produce meaning through various strategies and resources, were discussed as contemporary necessities in the face of social and technological changes. The research is characterized as bibliographic, documentary, and a case study conducted in a public school in the Baixada Santista region. Data were collected through activities applied to 4th and 5th-grade students and a questionnaire given to 3rd to 5th-grade teachers to understand the practices of these educators – some more traditional and others more dynamic with an interdisciplinary approach. Preliminary results indicate a significant improvement in student engagement and comprehension of the content covered. It was concluded that the contextualized integration of content from an interdisciplinary perspective contributes to students' literacy and learning. The educational product developed, "Beyond the School Walls – From the Known to New Horizons," was applied to 4th and 5th-grade students and yielded positive results, contributing to a broader perception and meaningful learning.

Keywords: Interdisciplinarity. Multiliteracies. Teacher Praxis. Early Years. Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do percurso.....	50
Figura 2 –Tempo de docência	53
Figura 3 – Dificuldades que as professoras enfrentam no cotidiano escolar para trabalhar com projetos interdisciplinares.....	83
Figura 4 – Atividade do 4º ano: Trabalho com a família silábica.....	100
Figura 5 – Atividade do 4º ano: Treino de letra cursiva.....	101
Figura 6 – Atividade do 4º ano: Caça palavras.....	103
Figura 7 – Atividade do 4º ano: Alfabeto, vogais e família silábica.....	105
Figura 8 – Atividade do 5º ano – Pesquisando no <i>Google Maps</i> a distância da residência dos alunos até a UME	109
Figura 9 – Atividade do 5º ano – Pesquisando no <i>Google Maps</i> uma notícia sobre o bairro onde a UME se localiza.....	112
Figura 10 – Atividade do 5º ano – Escrita espontânea sobre o bairro da escola....	114
Figura 11 – Atividade do 5º ano – Escrita espontânea sobre o bairro da escola....	115
Figura 12 – Atividade do 5º ano – Escrita espontânea sobre o bairro da escola	118
Figura 13 – Etapas do projeto.....	145
Figura 14 – Jamboard.....	146
Figura 15 – Pontos importantes: Escrita de texto “Você sabia?”	148
Figura 16 – Pontos importantes: Anotar o que aprende.....	149
Figura 17 – Pontos importantes: Repertório para o roteiro.....	151
Figura 18 – Roteiro do <i>Podcast</i>	152
Figura 19 – Visão de antigamente da Bacia do Macuco.....	157
Figura 20 – Visão atual da Bacia do Macuco.....	157
Figura 21 – Xilogravura retratada a caatinga e o sertão nordestino.....	159
Figura 22 – População urbana e rural no Brasil 2010.....	160

Figura 23 – Região Portuária de Santos na década de 80.....	166
Figura 24 – Região Portuária de Santos atualmente.....	166
Figura 25 – Região da UME.....	167

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Como é sua rotina de trabalho no dia a dia?.....	57
Quadro 2 – Você realizou uma avaliação diagnóstica inicial do ano? Se sim, o que percebeu?.....	63
Quadro 3 – Quais recursos didáticos você mais utiliza em suas aulas e por quê?...	67
Quadro 4 – Além dos materiais didáticos, você costuma trabalhar com projetos interdisciplinares?.....	71
Quadro 5 – Você tem participado de formação fora da escola? Se sim, quais?.....	75
Quadro 6 – Quando busca formação, quais os cursos ou temas de sua preferência? Poderia nos dizer por que os escolhe?... ..	76
Quadro 7 – Diante das dificuldades que podem surgir ao longo do ano letivo, de que forma você tenta superá-las, no intuito que haja uma mudança em sua práxis docente?.....	79
Quadro 8 – Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu cotidiano escolar para trabalhar com projetos interdisciplinar? Responda, por favor, por ordem de dificuldade da maior para menor: 1º, 2º, 3º, 4º e assim por diante.....	85
Quadro 9 – Com relação a essas dificuldades, você discute sobre ela com alguém? Recebe sugestões sobre como superá-las?.....	92
Quadro 10 – Quais são os tipos de <i>Podcast</i>	150
Quadro 11 – Entrevista: Presença de migrantes no bairro.....	164
Tabela 1 – Caracterização dos professores da UME.....	54
Tabela 2 – Números romanos.....	161
Tabela 3 – Percentual de pessoas residentes na área urbana e rural.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP - Assistente Técnico Pedagógico.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CP – Coordenador Pedagógico.

EF - Ensino Fundamental.

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

ICLOC – Instituto Cultural Lourenço Castanho

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

ONG – Organização não Governamental

PEA - Projeto Estratégico de Ação.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.

PROFA - Programa de formação de professores alfabetizadores.

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação.

TD - Tecnologias digitais.

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação.

TIC - Tecnologias de Informação e de Comunicação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	22
1 INTRODUÇÃO.....	25
1.1 Problema.....	28
1.2. Objetivo geral.....	28
1.2.3 Objetivos específicos.....	28
2 INTERDISCIPLINARIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	30
2.1 Alfabetização, Letramento e Interdisciplinaridade.....	32
2.2 A interdisciplinaridade como um movimento importante no processo de ensino e aprendizagem para a alfabetização e o letramento.....	36
2.2.1 Mudança da práxis do professor, um caminho para o ensino interdisciplinar.....	40
2.2.2 Projetos e Sequências interdisciplinares.....	44
2.2.3 Alfabetização e Interdisciplinaridade.....	46
3 CAMINHOS DA PESQUISA.....	48
3.1 Metodologia e classificação da pesquisa.....	48
3.2 Instrumentos de coleta de dados.....	50
3.3 Como instrumento de pesquisa.....	51
3.4 Contexto de realização da pesquisa.....	51
3.5 Contextualização da Unidade Escolar participante.....	52
3.5.1 Contextualização dos participantes.....	52
3.4 Procedimento de análise de dados.....	52
4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	53
4.1 Entrevistas.....	53
4.1.1 Como é a sua rotina de trabalho no dia a dia?.....	57
4.1.2 Você realizou uma avaliação diagnóstica inicial do ano? Se sim, o que percebeu?.....	63
4.1.3 Quais recursos didáticos você mais utiliza em suas aulas e por quê?.....	67
4.1.4 Além dos materiais didáticos, você costuma trabalhar com projetos interdisciplinares?.....	71
4.1.5 Você tem participado de formação fora da escola? Se sim, quais?.....	75
4.1.6 Quando busca formação, quais são os cursos ou temas de sua preferência? Poderia nos dizer por que os escolhe?.....	76

4.1.7	Diante das dificuldades que podem surgir ao longo do ano letivo, de que forma você tenta superá-las, no intuito que haja mudança em sua práxis docente?.....	79
4.1.8	Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu cotidiano escolar para trabalhar com projetos interdisciplinares? Responda, por favor, por ordem de dificuldade da maior para menor.....	85
4.1.9	Com relação a essas dificuldades, você discute sobre elas com alguém? Recebe sugestões sobre como superá-las?.....	92
4.2	Análise dos documentos – Atividades aplicadas.....	97
4.2.1	Projeto Estratégico de Ação – PEA.....	98
4.3	Atividades realizadas pela professora regente.....	100
4.4	Atividades realizadas pela professora do Projeto PEA – Parte do Produto...	106
5	PRODUTO EDUCACIONAL – ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA.....	120
5.1	Apresentação.....	122
5.2	Introdução.....	124
5.2.1	Objetivo Geral.....	125
5.2.2	Objetivos Específicos.....	125
5.3	Alfabetização, Letramento, Interdisciplinaridade e Projetos.....	129
5.3.1	Interdisciplinaridade.....	131
5.4	Formação dos professores.....	133
5.4.1	Professores do século XXI – da formação para a prática.....	134
5.5	Projetos de trabalho.....	140
5.6	Encaminhamento.....	141
5.6.1	Público-Alvo.....	142
5.6.2	Planejamento do Projeto Interdisciplinar.....	142
5.6.3	Estratégias de aprendizagem do aluno.....	143
5.7	Etapas do Projeto.....	144
5.8	Propostas utilizadas durante a etapa do Projeto que podem favorecer a alfabetização e o letramento.....	154
5.8.1	Propostas a serem aplicadas em consonância com as etapas do Projeto Interdisciplinar.....	154
5.8.2	Sugestões de atividades para além do Projeto.....	156
5.9	Avaliação.....	170

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICE A – Questões para coleta - professor	182
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	185
ANEXO B _ Termo de Anuência.....	187
ANEXO C _ Ficha de Avaliação do Produto Educacional.....	188

APRESENTAÇÃO

Antes de adentrar à temática desta pesquisa, considero importante apresentar minha trajetória como estudante, professora e pesquisadora que se iniciou durante a graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Metropolitana de Santos, atrelada à Iniciação Científica, desenvolvida na mesma instituição. Essas experiências foram o ponto de partida para que aumentasse meu interesse em me aprofundar e refletir sobre as questões relacionadas ao ensino e à educação.

Ao iniciar meu estágio, na época de estudante universitária, tive a confirmação de estar no caminho certo. O percurso tem sido cheio de inquietações referentes ao processo educativo e ao longo tempo foram crescendo. Como futura professora, queria compreender como as propostas pedagógicas se articulavam, dinamizando o currículo em sala de aula.

Ao estagiar, passei por salas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ONG e também pela gestão escolar, a fim de obter mais conhecimentos e aproveitar as oportunidades que os estágios e as instituições ofereciam para a minha carreira inicial.

Depois de algum tempo, atuando na profissão e lecionando para crianças de 5 a 6 anos, fiz minha Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, na Escola da Vila, em São Paulo. Participei por dois anos do Programa de Formação de Professores alfabetizadores (PROFA).

Apresentei um relato de experiência no congresso ICLOC, que envolve diversos profissionais da educação, no intuito de conversar e refletir sobre diversas práticas.

Minha jornada profissional teve início em 2011, momento em que fui contratada para lecionar em uma escola privada, local em havia estagiado em 2009. Nesta escola, permaneci por muitos anos como professora da Educação infantil, principalmente com crianças entre 4 e 6 anos. Finalizei meu ciclo na instituição em 2023.

No ano de 2013, ingressei no serviço público, como professora na prefeitura de Santos, na Educação Infantil.

Em 2022, quis dar continuidade aos meus estudos e assim me candidatei a uma vaga do processo seletivo do Mestrado Profissional da UNIMES.

Em 2023, surgiu a oportunidade de ampliar minha carga de trabalho na mesma rede de ensino, como professora de um projeto intitulado PEA (Projeto Estratégico de Ação para crianças com dificuldades em língua portuguesa e matemática) e para estes educadores do programa, a SEDUC promoveu quinzenalmente, formação continuada, de forma remota. Nesse segmento, atuei em uma classe do quarto e outra do quinto ano dos anos iniciais do E.F, agindo em conjunto com as professoras regentes e dando apoio aos alunos que apresentavam dificuldades nas áreas citadas.

Como aponto no início deste texto, minha trajetória profissional se deu na Educação Infantil, propriamente com a alfabetização e letramento e eu não tinha entrado em contato com o universo das séries iniciais do E. F, com quarto e quinto ano nunca havia trabalhado.

Quando iniciei nova jornada em 2023, com os estudantes do 4º e 5º, meu papel como pesquisadora tomou uma proporção maior, pois neste novo universo, refleti sobre a minha própria trajetória profissional articulada à acadêmica no programa do mestrado e assim, procurei ampliar meus conhecimentos além da alfabetização/letramento, mas propriamente voltado para a interdisciplinaridade.

Esses fundamentos teóricos trouxeram luz à minha vida profissional. A temática sobre a aprendizagem da leitura, da escrita e, também, sobre a formação reflexiva dos professores foram pontos cruciais para que eu buscasse autores que me dessem subsídios para a mudança de minha práxis enquanto professora. Esse processo me levou a refletir sobre o espaço da escola e sobre os desafios que minhas colegas enfrentavam, principalmente para aquelas que não conseguiam trabalhar com a abordagem interdisciplinar, compreendida por aqueles que a estudam como sendo facilitadora para os avanços da alfabetização e letramento em qualquer faixa etária.

Sendo assim, as experiências em sala de aula do infantil, em consonância com minha formação inicial e também com a continuada, proporcionaram-me momentos importantes para entender como funcionam a alfabetização e letramento numa perspectiva interdisciplinar. Por atuar tantos anos em instituições tão distintas,

reconheço que minhas inquietações aumentaram diante das formas diferentes de organização do ensino e das práticas realizadas pelos profissionais desses espaços.

Na escola particular em que trabalhei por 12 anos, como já mencionado, as formações em serviço aconteciam principalmente relacionadas às práticas e com projetos interdisciplinares, estes aplicados à alfabetização/letramento. Em suas formações, a coordenadora pedagógica proporcionava momentos de reflexão e troca sobre esses temas, ajudando-me a encontrar caminhos para os problemas que se apresentavam em sala de aula.

Por isso, a irregularidade nas formações e acompanhamentos no que diz respeito aos problemas que os professores vêm enfrentando após a pandemia, levaram-me a refletir sobre a importância desse acompanhamento e apoio aos alunos e professores e também sobre a necessidade de uma abordagem interdisciplinar no que tange à alfabetização e letramento. Percebo que o espaço para formação na rede pública é menor, não havendo muitas oportunidades de trocas na rede municipal.

Vale ressaltar que as participações em momentos formativos, principalmente em serviço, ajudam o professor a ampliar seu conhecimento sobre os pressupostos que embasam sua prática, mas também contribuem para a reflexão sobre sua prática. Sobre esse assunto, Nóvoa (2002) afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (Nóvoa, 2002, p. 30).

O desafio de buscar teóricos que pudessem trazer explicações às minhas inquietações, fez com que eu tentasse me aprofundar nos pressupostos que permeiam a interdisciplinaridade e os letramentos.

Durante meu percurso profissional e nos dois anos no mestrado, precisei aguçar meus sentidos: aprendi a olhar, a ouvir, a anotar sobre o que vivi sempre à luz do que os teóricos abordavam as questões relacionadas ao ensino.

Nos últimos anos, fazendo parte do Projeto PEA, a questão da prática ganhou ainda mais relevância e levaram-me à interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema importante e, por isso, deve ser alvo de estudo e pesquisa. Entendemos a importância de um ensino estruturado e metódico para a alfabetização, pois esse processo não pode ser feito de qualquer maneira. Embora o método seja relevante, não é o único fator a ser considerado; ele faz parte de uma teoria educacional mais ampla, que envolve aspectos do conhecimento e questões políticas e sociais. Faz-se necessário abordar todos os elementos desse complexo processo de alfabetização, destacando o desafio de encontrar soluções eficazes e duradouras para as dificuldades que crianças e professores enfrentam.

Como professora alfabetizadora, nas situações em sala de aula do projeto de leitura em que trabalhei em 2023, pude observar que a aquisição da leitura e escrita por parte dos alunos dos anos iniciais ainda se apresentava como um problema.

Esse problema em nosso país adquiriu contornos acentuados em 2022 e 2023, momento em que retomamos as aulas nas escolas após termos vivido o período de pandemia.

Um problema que sempre foi alvo de discussões e piorou durante e após pandemia. “Em vários estados brasileiros, cerca de três em cada quatro crianças do 2º ano estão fora dos padrões de leitura, número acima da média de uma em cada duas crianças antes da pandemia” [...] (Unicef, 2022).

Em 2023, como havia dito, fiz parte do grupo de professoras do projeto PEA (Projeto Estratégico de Ação para crianças com dificuldades em matemática e português), e o número de crianças que apresentavam dificuldades era considerável.

Na escola em que eu atendia os alunos do PEA, dividia o trabalho com uma professora do quarto e outra do quinto ano – regentes da sala. Elas se mostravam preocupadas com a aprendizagem dos alunos e partilhavam comigo as peculiaridades da turma, porém, como eram alunos de diferentes etapas, cada turma exigia uma ação diferente.

O trabalho com essas duas profissionais era diferente, pois apresentavam posturas e metodologias diversas - eu recebia orientações diferentes de cada uma delas. Uma delas deixava que eu planejasse e elaborasse as atividades para os alunos, enquanto a outra trazia o material que ela havia elaborado e organizado para o grupo de alunos e eu tinha que somente aplicar as atividades.

De um lado, tinha liberdade para organizar e elaborar atividades, conforme as necessidades dos alunos e de outro, não tinha essa autonomia, tendo que, na maioria das vezes, aplicar atividades de fixação que eram entregues para mim em papel impresso para aplicar aos alunos de sua turma, perguntas em papel para preenchimento das respostas.

Os procedimentos e encaminhamentos escolhidos pelas professoras foram diferentes quanto ao que e como realizar – uma abordagem tradicional e outra mais moderna e aberta.

Com a liberdade dada por uma delas, eu podia planejar e organizar as atividades de forma diferenciada, conseguindo desenvolver algumas atividades numa abordagem interdisciplinar, utilizando recursos variados que motivavam os alunos. O Projeto Estratégico de Ação - PEA tem diretrizes específicas e foco principal nos avanços desses alunos, em relação às disciplinas mencionadas - procedimentos diferentes, geram questionamentos a quem os recebe, provocando certas reflexões em torno da alfabetização e letramento do grupo atendido.

O projeto deveria articular-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades Municipais de Educação (UME), propiciando a recomposição do processo de aprendizagem, por meio da retomada de conhecimentos, do levantamento de dúvidas, da aplicação de situações-problema, da socialização, da revisão de atividades e da devolutiva dos resultados.

De acordo com a Portaria nº 97 /2022- SEDUC DE 18 de novembro de 2022, cabe ao professor que assumir o projeto em 2 (duas) turmas 30 (trinta) horas-aula projeto semanais, 12 (doze) horas-aula por turma, em atendimento aos alunos e 6 (seis) horas-aula para formação, planejamento e escrituração, percebendo um total de 150 horas-aula projeto mensais durante os meses de março a novembro de 2023.

O professor do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais deverá:

I – Priorizar a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos por meio de metodologias diferenciadas (recursos didáticos e tecnológicos, entre outros);

II – Auxiliar o professor regente nas atividades estabelecidas e planejá-las em conjunto;

III – Participar, obrigatoriamente, das formações e cumprir os estudos propostos;

IV – Possuir fluência digital com habilidades mínimas no uso de tecnologias e plataformas digitais da educação, internet e aplicativos afins;

V – Manter a Equipe Gestora da UME informada sobre o aproveitamento dos alunos;

VI – Registrar o processo em Diário de Classe, planejar as ações pedagógicas e preencher trimestralmente a Ficha de Monitoramento do Projeto;

VII – Atender, quando necessária, a substituição do professor regente, apenas e somente nas classes em que o docente do PEA desenvolve o projeto;

VIII – Atender às demandas pedagógicas na UME no âmbito da sua atuação, nos dias em que não houver formação.

Art. 8º Para acompanhamento do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais, a Equipe Gestora da UME deverá:

I – Orientar os professores a assumirem o PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais, preferencialmente, na UME em que lecionam;

II – Organizar horários de atendimento às turmas em conjunto com o docente do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais e professor titular, excetuando as aulas dos professores especialistas (Educação Física, Artes, Língua Estrangeira - Inglês, Língua Brasileira de Sinais LIBRAS);

III – acompanhar, presencialmente, o desenvolvimento do processo cognitivo dos alunos no Projeto, assim como por meio da Ficha de Monitoramento;

Conforme a portaria, a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos deveria ser realizada por meio de metodologias diferenciadas (recursos didáticos e tecnológicos, entre outros). Fica expresso também que, além de auxiliar o professor regente nas atividades estabelecidas, o professor do PEA deve planejá-las em conjunto.

A ação prevista necessitava planejamento e utilização de recursos e métodos diferenciados. Tal premissa implicava uma abordagem que contemplasse um ensino problematizador, com o diálogo entre as disciplinas que pudessem favorecer a aprendizagem, no caso a alfabetização e o letramento.

Essa visão vai ao encontro do que afirma Thiesen (2008, p. 548):

[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpretação, se fecundem cada vez mais reciprocamente. Para tanto, é imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas.

1.1 Problema

Assim, aproximando-me da minha prática como professora alfabetizadora, minhas observações no universo das séries iniciais no E.F e que são atravessadas pelos pesquisadores que valorizam o trabalho interdisciplinar, trago como pergunta de pesquisa:

No contexto das séries iniciais do E.F, como foi realizado o trabalho dos professores do 3º ao 5º ano, em 2023? Tal questionamento se justifica tendo em vista os efeitos do período em que as aulas foram oferecidas de forma híbrida nos anos de 2020 e 2021, e que foram sendo paulatinamente retomadas em 2021 e 2022, ocasionando defasagem e dificuldades aos alunos que frequentam o 4º e 5º ano dos anos iniciais.

1.2 Objetivo Geral

Conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental no Projeto PEA da rede municipal de Santos, a fim de ajudá-los no processo ensino-aprendizagem.

1.2.3 Objetivos específicos:

- ✓ Conhecer as práticas das professoras do 3º ao 5º ano do EF por meio de entrevista semiestruturada;
- ✓ Elaborar material didático (produto educacional) numa perspectiva interdisciplinar e aplicar aos alunos do 4º e do 5º que participam do PEA;

- ✓ Analisar os resultados das atividades elaboradas do produto educacional (ainda que parcialmente) a fim de verificar se houve aprendizagem;
- ✓ Revisar e reelaborar o material mediante os resultados obtidos a fim de contribuir para a aprendizagem dos alunos e colaborar com os professores que necessitam de auxílio para compreender como organizar atividades numa perspectiva interdisciplinar.

Para o alcance desses objetivos, fomos buscar subsídios para a compreensão das dimensões do problema por meio de revisão dos encaminhamentos que outros pesquisadores encontraram a fim de solucionar os problemas com os quais se defrontaram no âmbito das práticas de alfabetização e letramento, multiletramentos e interdisciplinaridade.

Organizamos a dissertação em 7 capítulos com o título inicial *Apresentação* em que é apresentada a trajetória acadêmica e profissional da professora pesquisadora. O capítulo 1 *Introdução* apresenta o tema, o problema de pesquisa, os objetivos deste estudo, a metodologia e encaminhamentos para consecução dos objetivos.

No capítulo 2 é apresentada a fundamentação teórica em que enfatizamos a importância da interdisciplinaridade, da alfabetização e letramento para enfrentar os desafios atuais no contexto escolar em que foi realizada a pesquisa.

No capítulo 3 e 4, são apresentados os *Caminhos da Pesquisa* e os *Resultados, Análise e Discussão* em que estão descritos os passos da pesquisa e os resultados encontrados.

Na sequência, o 5º capítulo é o Produto Educacional que ganha relevância por apresentar sugestões de atividades de leitura, escrita e cálculo que são apresentadas numa abordagem interdisciplinar.

As considerações finais e as indicações de continuidade para futuras pesquisas são apresentadas em seguida no capítulo Considerações Finais.

2 INTERDISCIPLINARIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Este capítulo visa propor uma discussão sobre mudanças nas ações pedagógicas a fim que promovam uma articulação entre o espaço de aprendizagem com as disciplinas, pensadas e pautadas em ações problematizadoras fundadas nos princípios interdisciplinares. As disciplinas específicas passam a ser vistas como ferramentas para o estudo e a compreensão do código, favorecendo uma alfabetização mais contextualizada e significativa.

Para compreender esse tema, foram consideradas as leituras de autores como Fazenda (1993, 1996, 2002, 2008, 2011, 2013), Freire (1986, 1996, 2017), Gadotti (1993), Japiassu (1976), Morin (1990, 2000), Paviani (2005), Pombo (1993) e Thiesen (2008) que desenvolveram seus estudos e pesquisas sobre a interdisciplinaridade e, de forma mais objetiva, que explicassem em suas obras como se dá este processo, tornado importante a quebra de paradigmas dos educadores para que o movimento interdisciplinar aconteça e contribua para o processo de alfabetização e do letramento.

Nessa perspectiva, para compreender como os estudos interdisciplinares teorizam a prática de maneira real e contextualizada, englobando aspectos intuitivos, intelectuais e emocionais, é importante para a educação que respeite o conhecimento construído sem desprezar as ciências e as particularidades dos conteúdos já existentes.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que é necessário assumir uma postura que leve à ressignificação dos conteúdos educacionais, pois o modelo do século XIX precisa agora dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeadas por diferenças e pautadas no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, vividas no século XXI.

Olga Pombo (1993), em suas reflexões sobre a educação contemporânea, defende que é obrigatório revisitar e reconfigurar os conteúdos educacionais para que estes atendam às demandas de uma sociedade que valoriza a democracia, a inclusão e a diversidade, para ela modelo educacional do século XIX já não é suficiente para os desafios atuais, sendo necessário um enfoque interdisciplinar que reconheça a complexidade e a interconectividade do conhecimento no século XXI.

Dessa forma, a educação deve evoluir para promover uma aprendizagem que transcenda os limites das disciplinas tradicionais, integrando diferentes perspectivas e saberes para formar cidadãos preparados para enfrentar as novas realidades e desafios globais.

Essa divisão, por sua vez, traça a crescente necessidade de uma abordagem interdisciplinar, para que promova uma transformação mais profunda das disciplinas envolvidas, integrando-as nas áreas dos conhecimentos e lidando de forma mais eficaz com os problemas complexos da sociedade do século XXI.

Sobre esse assunto, Olga Pombo traz as seguintes contribuições:

[...] a ciência moderna se constitui pela adoção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constituiu justamente no momento em que adoptou uma metodologia que lhe permitia "esquartejar" cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes (1993, p. 5-6).

A autora faz outra observação importante, destacando o esforço da ciência em superar o caráter disciplinar que predominou na modernidade. Segundo a autora, já é possível identificar a existência de interciências, que são conjuntos disciplinares não definidos pela separação de duas disciplinas fundamentais (ciências de fronteira) ou pelo cruzamento de ciências puras e aplicadas (interdisciplinar). Em vez disso, essas interciências se conectam de maneira distanciada, assimétrica e irregular para resolver problemas específicos.

A autora observa que "a ciência moderna se constitui pela adoção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constituiu

justamente no momento em que adotou uma metodologia que lhe permitia cortar cada totalidade, desmembrar o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina.

Pombo (1993), revela que a complexidade dos problemas do mundo real e contemporâneo exige uma abordagem que ultrapasse as fronteiras das disciplinas tradicionais e não mais fragmentada.

Essa visão se coaduna a de Japiassu e de Paviani.

Em Japiassu (1976), encontramos a ideia de que a interdisciplinaridade é caracterizada pela intensa troca entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto.

Para Paviani (2005), [...] a interdisciplinaridade teria o objetivo de medir as divisões e as fragmentações das disciplinas, e de aproximar os saberes, via transdisciplinar, entre a ciência, a arte, a religião, a moral, o senso comum.

Essa visão é encontrada em Gadotti (1993), quando menciona que a prática interdisciplinar visa garantir a construção do conhecimento de um modo geral, rompendo a fragmentação das disciplinas e garantindo uma construção mais holística do conhecimento, essa colocação do autor vai ao encontro de Freire, contudo, Gadotti argumenta que, embora a integração dos conteúdos seja importante, ainda assim, não seriam suficientes.

As contribuições dos autores aqui mencionados, revelam a importância de uma abordagem que valorize a totalidade, onde tudo está interligado, e que permita lidar com a complexidade dos problemas atuais e promova uma educação mais alinhada e contextualizada para os educandos.

2.1 Alfabetização, letramento e interdisciplinaridade

Desde a década de 1980, os estudos sobre alfabetização e linguagem, conduzidos por diversos pesquisadores, trouxeram à tona o conceito de letramento, influenciando práticas de ensino e a produção de materiais didáticos no Brasil. O termo "letramento" apareceu pela primeira vez no livro "No Mundo da Escrita" de Mary Kato em 1986.

Posteriormente, na década de 1990, a linguista Angela Kleiman fortaleceu a discussão com seu livro “Os Significados do Letramento”, e Magda Soares consolidou o conceito com sua obra “Letramento – Um Tema em Três Gêneros”.

Soares apresenta o letramento como prática social que insere os estudantes no mundo da escrita, distinguindo-o da alfabetização, que se concentra na decodificação de grafemas e fonemas.

Os termos alfabetização e letramento são frequentemente usados de forma complementar, apesar de suas diferenças. Enquanto a alfabetização envolve o domínio técnico da leitura e escrita, o letramento trata da aplicação social dessas habilidades.

O termo letramento advém de uma tentativa de tradução da palavra inglesa "literacy". Em Portugal, o termo adotado foi "literacia", que foca no uso social da competência alfabética. Com a publicação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), as discussões sobre as diferenças entre letramento e literacia se intensificaram. A PNA adota a literacia como a habilidade de ler, escrever, falar e ouvir de maneira eficiente em diferentes contextos sociais e educacionais, conceito que tem sido amplamente utilizado em políticas públicas internacionais e pela UNESCO.

Defensores do termo literacia argumentam que o letramento se restringe às práticas sociais da leitura e escrita, sem englobar as habilidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento da alfabetização, como compreensão, vocabulário e fluência de leitura. A abordagem da PNA baseia-se nas ciências cognitivas, que enfatizam a necessidade de ensino explícito da leitura e escrita, destacando o conceito de literacia.

A literacia é dividida em três estágios: Básica, Intermediária e Disciplinar, correspondendo às etapas da Educação Básica. A Literacia Básica ocorre entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, focando na aquisição de vocabulário e no desenvolvimento da consciência fonológica. Inclui a literacia familiar, que envolve estímulos recebidos pelas crianças em casa para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A Literacia Emergente, parte da fase básica, concentra-se na alfabetização no 1º ano, com práticas iniciais de leitura e escrita, como a decodificação de palavras.

Já a Literacia Intermediária, que vai do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, desenvolve habilidades linguísticas e expande o conhecimento ortográfico. A Literacia Disciplinar abrange o período do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, focando nas práticas de leitura e escrita especializadas nas disciplinas curriculares, como matemática e ciências.

A PNA destaca que as competências de leitura e escrita são adquiridas de forma contínua, dependentes das habilidades desenvolvidas antes e após a alfabetização. A literacia permite que o cidadão produza conhecimento e participe das práticas sociais de maneira ativa.

Para que ocorra a participação plena, partimos do pressuposto de que a integração de diferentes áreas do conhecimento pode enriquecer o ensino da leitura e escrita, proporcionando aos alunos uma formação mais ampla e contextualizada.

Ao reconhecer a complexidade dos processos de alfabetização e letramento, propomos uma reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade como uma ferramenta poderosa para transformar o ensino e a aprendizagem.

Sendo assim, entendemos que, ao integrar diferentes disciplinas e perspectivas, podemos promover uma educação mais significativa, crítica e transformadora, capaz de preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Para Soares (2003, p.56), a alfabetização e o letramento, abordados de maneira interdisciplinar, exigem a integração de várias áreas do conhecimento. Isso proporciona que os alunos estabeleçam conexões entre os conteúdos aprendidos e suas aplicações práticas em diferentes contextos sociais.

Neste contexto, Kleiman (1995, p.57) considera que:

A abordagem de letramento implica uma mudança na prática pedagógica: em vez de ensinar leitura e escrita de forma isolada, é necessário integrar essas habilidades em atividades que façam sentido para os alunos e que estejam relacionadas ao seu cotidiano e às suas necessidades (Kleiman, 1995, p.57).

Esse entendimento dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNG-EB), que enfatizam a complexidade da etapa essencial da alfabetização no processo educacional e a

necessidade de garantir essa alfabetização e letramento nos primeiros anos das series iniciais do Ensino Fundamental.

Abordagens contemporâneas, como as de Tardif (2008, p.16), ressaltam que o trabalho docente é um processo que molda identidades, experiências e relações sociais dos profissionais, sendo fundamental que a formação de professores promova uma práxis voltada para a formação integral dos alunos, integrando assim as práticas interdisciplinares e os objetivos curriculares estabelecidos.

Para alcançar esses objetivos, os professores devem possuir uma formação que lhes permita compreender o processo de leitura e escrita e práticas pedagógicas que sejam eficazes (Brasil, 2017).

É fundamental discutir as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores e sua formação contínua, especialmente diante da abordagem de alfabetização letrada, que exige tanto o domínio do sistema alfabético quanto a competência para usar a escrita em diferentes contextos (Soares, 2003). Essa abordagem requer uma análise dos processos de construção das práticas de alfabetização à luz do letramento.

A prática pedagógica, segundo Sacristán (2000), ocorre no espaço da sala de aula, enquanto para Caldeira e Zaidan (2010), acontece em diferentes espaços e tempos da escola, mediada pela interação entre professor, aluno e conhecimento. Isso levanta questões sobre se as práticas dos professores estão alinhadas com processos de formação docente.

A construção das práticas de alfabetização pelos professores está relacionada a uma concepção teórica, sendo necessário que estejam aptos a ensinar o sistema convencional de escrita e engajados em práticas de letramento (Brasi,2010). O conceito de letramento, divulgado por pesquisadores como Soares (2003), enfatiza o ensino e aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita.

Historicamente, o processo de alfabetização no Brasil passou por mudanças significativas, especialmente com a chegada do pensamento construtivista, que enfatizou as práticas de leitura e escrita (Ferreiro, 1996). No entanto, sua implementação nem sempre foi adequada, tendo assim, o construtivismo sofrido inúmeras críticas.

As práticas pedagógicas dos professores ainda podem refletir reproduções de conhecimento sem reflexão, embora a formação contínua dos professores seja

fundamental para uma abordagem mais eficaz (Kramer, 2010). Menezes (2020) destaca a importância de metodologias diversificadas na alfabetização e letramento, enquanto Borges (2017) ressalta a necessidade de programas de capacitação para os professores.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) teve um impacto significativo nas práticas pedagógicas dos professores, incentivando a reflexão sobre conceitos relacionados à alfabetização e letramento (Monteiro & Ferreira, 2018; Ferreira et al., 2017). No entanto, sua implementação também trouxe desafios, incluindo a resistência à mudança por parte dos professores (Schneider et al., 2020).

2.2 A interdisciplinaridade como um movimento importante no processo de ensino e aprendizagem para a alfabetização e o letramento

Ao reconhecer a complexidade dos processos de alfabetização e letramento, propomos uma reflexão baseada nos teóricos aqui abordados sobre a importância da interdisciplinaridade como uma ferramenta valiosa para a transformação do ensino e aprendizagem.

Observamos que, ao integrar diferentes disciplinas e perspectivas, é possível promover uma educação mais significativa, crítica e transformadora, capaz de preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Partindo desse pensamento e de uma educação contemporânea, é preciso considerar que o ensino enfrenta desafios complexos que demandam abordagens inovadoras e integradoras. Neste contexto, a interdisciplinaridade surge como um movimento essencial para enriquecer o processo ensino e aprendizagem, principalmente no campo da alfabetização e do letramento.

A alfabetização não se resume apenas ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas também à capacidade de compreender e interpretar criticamente os diversos tipos de texto em seu contexto social.

Já o letramento, por sua vez, envolve a inserção do indivíduo em práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, ampliando suas possibilidades de participação e intervenção na sociedade.

Convém ressaltar que uma abordagem interdisciplinar ultrapassa os limites das disciplinas tradicionais, promovendo uma visão do todo e também integradora do conhecimento. Ao integrar os conteúdos e métodos de diferentes áreas, a interdisciplinaridade permite que os educandos compreendam os fenômenos de maneira mais completa e contextualizada. No âmbito da alfabetização e do letramento, essa perspectiva é muito valiosa, pois facilita a conexão entre a linguagem escrita e as diversas esferas da vida cotidiana, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável.

Para tanto, Japiassu (1976) afirma:

[...] a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, cada vez mais ela parece impor-se como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já abatidos [...] é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. **Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar** (Japiassu, 1976, p. 82, grifo nosso).

Fazenda (2002) reforça que:

[...] necessitamos desenvolver uma atitude interdisciplinar frente às mais variadas situações e ações. Essa atitude é um ato de vontade, quando acontece o envolvimento humano, a troca de experiências e conhecimentos, enfim, um comprometimento com a competência no ato de ensinar. **Podemos dizer que uma postura interdisciplinar conduz à busca da totalidade que nos leva a estudar, pesquisar e vivenciar um projeto interdisciplinar** (Fazenda, 2002, p. 2, grifo nosso).

Japiassu (1976) e Fazenda (2002) consideram a atitude e o diálogo como pressupostos primordiais na busca de metodologias interdisciplinares. No contexto da alfabetização e letramento, esses elementos são essenciais para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tornando-os sujeitos críticos e reflexivos.

A atitude do professor diante de sequências e projetos interdisciplinares é crucial, pois é ela que permite a abertura para o diálogo e troca. Esse diálogo, por sua vez, é fundamental para efetivar práticas interdisciplinares significativas, estejam articuladas a métodos diferentes, áreas diferentes e leitura e escrita.

Com atitude e diálogo, o educador fica mais predisposto ao planejamento coletivo, integrando conteúdos de diferentes áreas para enriquecer a alfabetização e o letramento de forma holística.

A cooperação é indispensável nesse momento, pois todos estão comprometidos com o objetivo comum de mediar de forma prazerosa e eficaz o processo de ensino e aprendizagem, tornando os alunos protagonistas de seu próprio conhecimento.

Portanto, o planejamento, o comprometimento e a integração dos conteúdos não só dependem dos pressupostos, mas também da atitude e do diálogo. Um professor que incorpora esses elementos está mais propenso a exercitar a interdisciplinaridade, promovendo um ambiente em que os letramentos ocorrem de forma mais dinâmica e integradora.

Quando falamos de ambiente integrador e dinâmico, podemos recorrer a Freire (1986,1996, 2017), Pombo (1993) e Thiesen (2008) que destacam a importância de uma educação que não se restrinja à transmissão dos conteúdos de forma fragmentada, mas sim, que promova a construção coletiva e contextualizada do conhecimento.

Como Freire (1996, p.21) afirmou, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Sobre esse assunto, Fazenda (2002, p. 12) afirma que todo projeto interdisciplinar competente nasce de um *locus* bem delimitado; portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige que se recupere a memória em suas diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende, tomando-os protagonistas.

A autora destaca outro detalhe importante relativo as práticas contextualizadas:

Muito mais que acreditar que interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se acoplado às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada (Fazenda, 2002, p.14).

Paralelamente, Freire (1996) com sua pedagogia crítica, defende a necessidade de um ensino dialógico e contextualizado. A aprendizagem, assim, não apenas se pratica, mas requer uma sólida formação que se enraíza na aplicação interdisciplinar em situações reais e contextualizadas, promovendo a transformação social.

As colocações do autor conduzem a uma educação verdadeiramente comprometida com a formação de pessoas éticas, críticas, participativas e engajadas na esperança de uma construção social mais justa e socialmente responsável, considerando o contexto dos alunos, acolhendo suas histórias e culturas. Dessa forma, a experiência educativa com os conteúdos integrados deve sempre partir da realidade dos educandos, problematizando-a de forma crítica e reflexiva, com o objetivo de promover a transformação social.

Dentro desta ótica, o professor reflexivo do século XXI e que contextualiza a prática, tem importante papel no âmbito escolar, no qual ele consegue ressignificar a prática, quebrando paradigmas e potencializando as múltiplas aprendizagens.

O que se espera de uma prática interdisciplinar, é um ensino problematizador não só dos alunos, mas também, dos educadores, e com isso, as trocas promovem pontes ou diálogos entre as disciplinas, favorecendo a aprendizagem para uma alfabetização mais significativa e contextualizada. Sendo assim, esta visão vem de encontro ao que Thiesen (2008) apresenta em seu texto:

[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpretação, se fecundem cada vez mais reciprocamente. Para tanto, é imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas (Thiesen, 2008, p. 548).

Nesse sentido, Thiessen (2008), considera que o intercâmbio constante e desejável promove um crescimento mútuo entre as disciplinas, essencial para o avanço do conhecimento.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental que haja uma complementaridade entre os métodos, conceitos, estruturas e ideias iniciais que sustentam as diversas

práticas pedagógicas das disciplinas científicas. Dessa forma, a interdisciplinaridade não apenas enriquece cada campo individualmente, mas também contribui para a construção de um conhecimento mais holístico e integrado.

Paralelamente, a interdisciplinaridade vem mostrando um valioso movimento de transformação para a mudança paradigmática do professor. Diante disso, Ivani Fazenda (2011) discute as consequências que o ensino fragmentado proporciona à educação e, por isso, destaca a importância da formação continuada em serviço para exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar a prática, tornando o educador sujeito que vê além de seu tempo e espaço, buscando sempre diferentes alternativas para o seu trabalho, podendo contextualizar, promover o diálogo e interação das áreas do conhecimento, sem deixar de lado as particularidades de cada ciência.

Em suma, a práxis docente, quando integrada com a interdisciplinaridade, se torna uma força poderosa para a educação, permitindo uma visão mais ampla e integradora do conhecimento. Ivani Fazenda (2011) destaca a importância da formação continuada para combater os efeitos negativos de um ensino fragmentado, promovendo um educador que ultrapasse os limites de sua área de atuação.

Em sintonia com essa visão, Edgar Morin (1990) e Paulo Freire (1996) destacam a importância da formação continuada dos educadores, valorizando a complexidade e a totalidade da experiência humana no ensino.

Morin (1990), com sua teoria da complexidade, ressalta que a fragmentação do conhecimento impede uma compreensão abrangente dos fenômenos.

Freire (1996), por sua vez, defende uma educação dialógica e libertadora, que valoriza as interações entre diferentes saberes, enfatizando “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Em suma, a interdisciplinaridade não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove uma visão holística e crítica do conhecimento.

Ao romper com as barreiras tradicionais entre disciplinas, os educadores podem cultivar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e relevante para os alunos. Assim, a transformação da práxis docente por meio da

interdisciplinaridade prepara os estudantes para enfrentar os desafios complexos do mundo atual, desenvolvendo habilidades e competências que vão além dos limites de uma única área do saber.

2.2.1 Mudança da práxis do professor, um caminho para o ensino interdisciplinar

Como vemos, a educação do século XXI enfrenta desafios complexos de uma sociedade contemporânea e, por isso, urgentemente necessita de uma revisão profunda das práticas pedagógicas.

A globalização, as rápidas transformações tecnológicas e as novas demandas sociais exigem que o processo educativo ultrapasse as fronteiras das disciplinas isoladas, promovendo uma abordagem que valorize a interdisciplinaridade. Nesse contexto, a mudança da práxis do professor torna-se essencial para implementar um ensino que seja mais significativo e integrador.

O conceito de interdisciplinaridade, conforme discutido por autores como Freire, Gadotti, Japiassu, Morin, Paviani e Pombo, propõe a superação da fragmentação do conhecimento e a construção de uma visão holística do saber.

Esse enfoque não apenas enriquece o aprendizado, mas também, ensina os alunos a serem protagonistas, críticos e reflexivos - os preparando para lidarem com a complexidade do mundo real, onde os problemas raramente se apresentam de forma compartimentada.

Por essa ótica, a interdisciplinaridade constrói uma “ponte” entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação mais contextualizada e relevante. A capacidade de conectar os conhecimentos dispersos em disciplinas compartimentadas é essencial para uma educação mais contextualizada e relevante. **A interdisciplinaridade serve de ponte entre diferentes áreas**, permitindo a compreensão integrada e abrangente dos fenômenos complexos (Morin, 2000, grifos nossos).

Para que essa mudança ocorra, é fundamental que a formação dos professores seja repensada. Autores como Fazenda (2011), Tardif (2008), destacam a importância de uma formação docente que valorize a reflexão crítica sobre a

prática pedagógica e que capacite os professores a atuarem como agentes transformadores.

A formação continuada em serviço e a prática profissional dos educadores são pilares indispensáveis para que eles possam mediar de forma eficaz o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar.

Assim, a mudança da práxis do professor, orientada para um ensino interdisciplinar, constitui-se como um caminho facilitador relacionado à alfabetização e o letramento, proporcionando uma educação mais integradora e transformadora.

Outro detalhe importante relativo a práxis docente e que é bem ressaltada por Tardiff (2008) é que a perspectiva essencial sobre o significado da palavra trabalho, vai além da simples transformação do objeto. Ele ressalta que o ato em si envolve uma práxis mais profunda, onde não apenas os objetos são alterados, mas também, aqueles que executam o trabalho são transformados pelo próprio ato de trabalhar.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamentais em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho (Tardif, 2008, p. 28).

Essa perspectiva atual reconhece o trabalho docente como um processo interior ligado à formação de identidades e experiências tanto dos educadores quanto dos alunos. Tardif (2008) ressalta a importância de uma reflexão crítica sobre como essa atividade não apenas molda o conhecimento acadêmico, mas também, influencia profundamente as trajetórias pessoais e sociais dos profissionais envolvidos.

Nesse sentido, a reformulação do currículo, das reuniões internas (HTPC e HTI) e das metodologias de ensino não devem ser vistas apenas como uma necessidade educacional, mas como um compromisso essencial com a formação continuada dos professores, pois essas mudanças não visam apenas aos desafios acadêmicos, mas também, para os contextos dinâmicos sociais e que estão em constante mudança.

Evidentemente, esse movimento leva um impasse socioeconômico e cultural de grandes consequências para a educação, pois a mudança reflete não só na formação continuada em serviço, mas também na cultura universitária. Formar os

professores para uma prática interdisciplinar implica o reconhecimento e a consideração do potencial educativo que emerge no entorno das escolas e o qual se insere nelas, sendo assim, levar em consideração a tarefa de transformação formativa das faculdades impele as escolas a reverem seu currículo, as relações com a comunidade e a reorganização da prática, algo que leva um tempo.

Sendo assim, este é um fenômeno recente do ponto de vista histórico e que impõe um forte debate sobre o modelo pedagógico-científico e se o mesmo está pautado nos conhecimentos interdisciplinares

Tomando por referência discussões como essas, consideramos que a transformação não pode ocorrer apenas nas universidades, mas principalmente, na escola, durante a formação continuada e principalmente em serviço dos professores, pois muitos deles ainda permanecem com uma postura consolidada nas práticas tradicionais, temporariamente limitados por tempo de aula, quatro paredes e baseadas numa relação em que alguém que possui o saber e o transmite.

Nesse âmbito, a autora Ivani Fazenda (2008) aponta que:

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrem para seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes de experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (Fazenda, 2008, p.23).

É preciso considerar o movimento contemporâneo que emerge na perspectiva dialógica, da interação das ciências e do conhecimento, que vem buscando romper com o caráter tradicional da educação e com a fragmentação dos saberes “[...] interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando uma estrutura dialética, não linear e hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se produzem a saberes disciplinares” (Fazenda, 2008, p.23).

Nessa perspectiva, um dos desafios da escola é buscar uma reforma do pensamento educacional, mas sem descartar o que já se tem, considerando outras dimensões metodológicas, além das barreiras disciplinares.

O que se espera é um ensino que proporcione reflexão dos sujeitos sobre as diversas disciplinas conectado à complexidade do mundo. Segundo Morin (1990), a complexidade é a dialógica, atua em uma ordem, desordem, organização que é interdependente e não estabelece um caráter prioritário de um aspecto sobre o outro.

A complexidade dos fenômenos sociais e educacionais demanda abordagens que transcendam as fronteiras disciplinares tradicionais, promovendo uma educação mais reflexiva.

A adoção de uma práxis interdisciplinar requer uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das relações entre os saberes e da própria identidade profissional do docente. Referenciais teóricos que foram abordados aqui, como Fazenda, Freire, Morin, Paviani e Thiesen fornecem as bases para entender e implementar essa transformação, enfatizando a importância de uma visão holística e integradora do conhecimento.

Assim, na concepção interdisciplinar, os educadores devem proporcionar aos sujeitos a capacidade de refletir sobre as diversas disciplinas de maneira integrada e conectada à complexidade do mundo contemporâneo, promovendo um ensino que valorize a correção e a diversidade dos saberes.

Para alcançar esse objetivo, é essencial a implementação de práticas com sequências e ou projetos interdisciplinares, que permitem aos estudantes explorar e relacionar conhecimentos das diferentes áreas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

2.2.2 Projetos e sequências interdisciplinares

Levar a temática da interdisciplinaridade para sala de aula, articulada com os conteúdos que favoreçam a alfabetização e o letramento contemplados pelo currículo, e desenvolvê-los junto à comunidade escolar, pressupõe uma maneira diferente de pensarmos o papel da escola, principalmente das práticas do professor. Essa mudança de paradigma implica a revisão de papéis das diferentes pessoas envolvidas na educação.

A proposta educativa apresentada acima, visa promover a aprendizagem intelectual mediada por professores, indo além da simples memorização de conteúdos ou interpretação de dados fornecidos pelos docentes. Nesse modelo, os alunos são incentivados a expressar suas ideias e a participar ativamente do processo educativo, promovendo uma aprendizagem coletiva e cooperativa.

Esta abordagem desperta a curiosidade dos estudantes e os motiva a questionar tanto a vida cotidiana quanto os conhecimentos específicos. Além disso, fornece as condições para que eles possam encontrar respostas para suas próprias dúvidas, estabelecendo “[...] conexões entre os conhecimentos para que estes possam assim adquirir significado e sentido. O conhecimento contém necessariamente a complexidade” como bem pontua Fazenda (2002, p.38).

A interdisciplinaridade é entendida como a necessidade de integrar, articular e trabalhar em conjunto, sendo assim, por este e outros tantos motivos, as práticas com os projetos e sequências interdisciplinares se tornam facilitadores para essa ação. Corroborando com essa ideia Morin (2000) ressalta "O conhecimento fragmentado em disciplinas isoladas impede a compreensão dos problemas complexos do mundo contemporâneo. A interdisciplinaridade permite a construção de um saber mais integrado e completo, essencial para enfrentar os desafios globais”.

Baseando-se nessas discussões, ensinar de forma interdisciplinar nos espaços educativos, rompendo os limites entre as disciplinas, pode ser uma abordagem eficaz para uma alfabetização de qualidade, significativa e contextualizada dentro do letramento.

Outro aspecto crucial a ser considerado é a importância das práticas com projetos ou sequências didáticas interdisciplinares, que podem contribuir significativamente para a aquisição de conceitos científicos. Thiesen (2008) argumenta que essas práticas permitem que os alunos façam conexões entre diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo um entendimento mais poderoso e aplicável. Varela (2008) reforça essa ideia ao apontar que a construção do conhecimento científico é enriquecida quando os alunos têm a oportunidade de explorar temas de forma integrada, o que favorece a aprendizagem significativa e contextualizada.

Essas práticas permitem relacionar os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios dos estudantes, facilitando uma compreensão mais profunda e integrada dos conteúdos estudados.

Paviani considera que:

A interdisciplinaridade não é apenas a integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas uma descoberta de propriedades que não se reduzem nem ao todo nem às partes isoladas. Em seu nível mais alto, é uma modalidade de relação que, sem eliminar as contribuições individuais das disciplinas, as integra num projeto de conhecimentos mais amplos (Paviani, 2005, p. 48).

Os discursos apresentados evidenciam que as práticas interdisciplinares, realizadas por meio de projetos ou sequências didáticas, promovem a integração das disciplinas e favorecem uma aprendizagem mais contextualizada e centrada em um único tema. Segundo Lück (1995, p.88), "interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa".

Paralelamente, para Fazenda (2002) ressalta que a prática interdisciplinar possibilita a formação de um conhecimento mais global e significativo, incentivando a colaboração entre diferentes áreas do saber e permitindo maior contextualização dos conteúdos. Paviani (2005) complementa essa perspectiva, afirmando que projetos interdisciplinares criam oportunidades para que os alunos façam conexões entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais holística e desenvolvendo competências essenciais como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Em resumo, a interdisciplinaridade, por meio de projetos e sequências didáticas, não apenas integra diferentes disciplinas, mas também, enriquece a aprendizagem dos alunos ao torná-la mais contextualizada e centrada em assuntos comuns.

Conforme destacam Lück, Fazenda e Paviani, essa abordagem promove trocas intensas entre especialistas, oportuniza um conhecimento mais global e significativo, e desenvolve competências essenciais, como pensamento crítico e resolução de problemas, resultando em uma educação mais holística e integrada.

2.2.3 Alfabetização e interdisciplinaridade

Ao reconhecer a complexidade dos processos de alfabetização e letramento, propomos uma reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade como uma ferramenta poderosa para transformar o ensino e a aprendizagem.

Sendo assim, acreditamos que, ao integrar diferentes disciplinas e perspectivas, podemos promover uma educação mais significativa, crítica e transformadora, capaz de preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Foram adotadas ações na política educacional do governo federal ao longo dos anos de 1990, 2000, 2010, 2018 na tentativa de minimizar os problemas relacionados à alfabetização.

Um dos programas adotados foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que teve um impacto significativo nas práticas pedagógicas dos professores, incentivando a reflexão sobre conceitos relacionados à alfabetização e letramento (Monteiro & Ferreira, 2018; Ferreira et al., 2017). No entanto, sua implementação também trouxe desafios, incluindo a resistência à mudança por parte dos professores (Schneider et al., 2020).

A ação do programa se fundamentou em uma política nacional de formação continuada de professores alfabetizadores acerca da aprendizagem das crianças por meio de um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. Seu objetivo foi alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, de modo a propiciar direitos à educação de qualidade, tanto no âmbito da formação continuada quanto no da alfabetização e do letramento. O programa não atingiu os objetivos esperados, mas contribuiu para que a formação fosse ampliada e chegasse a um número maior de professores. O Caderno 10 do PNAIC apresenta sugestões de como pode ser realizado um trabalho integrado, interdisciplinar:

As atividades de leitura e escrita são práticas sociais importantes para a leitura e interpretação de mundo, essenciais para o desenvolvimento da cidadania. É preciso despertar nos alunos o gosto pela leitura e fundar as bases para a formação de leitores críticos. O uso da língua, tanto nos gêneros orais quanto escritos, requer que se observe sua historicidade, seus contextos, suas

determinações sociais. O uso dinâmico da língua é determinado por aqueles que desenvolvem as práticas de oralidade, escrita e leitura da língua. O trabalho interdisciplinar pode ser realizado com apoio na oralidade, leitura e escrita. Todos esses – e outros mais que podem ser elencados e discutidos – marcam a importância do professor alfabetizador na formação das crianças, já que, para garantir a todos o direito a ler e escrever com autonomia, é preciso percorrer um caminho especializado de integração de saberes. (Brasil,2015,p.12)

É nessa direção que esta pesquisa caminha a fim de contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

A pergunta para a qual buscamos resposta pertence ao âmbito das práticas e investigou como foi realizado o trabalho dos professores do 3º ao 5º ano, em 2023, pois as escolas sofrem ainda os efeitos do período em que as aulas foram oferecidas de forma híbrida nos anos de 2020 e 2021, e que foram sendo paulatinamente retomadas em 2021 e 2022 de forma presencial e quais são as dificuldades dos alunos que frequentam o 4º e 5º ano dos anos iniciais que participam do Projeto PEA?

Objetivo geral

Conhecer as práticas dos professores e identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental no Projeto PEA da rede municipal de Santos a fim de ajudá-los no processo ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos:

- ✓ Conhecer as práticas das professoras do 3º ao 5º ano do EF por meio de entrevista semiestruturada;

- ✓ Elaborar material didático (produto educacional) numa perspectiva interdisciplinar e aplicar aos alunos do 4º e do 5º que participam do PEA;
- ✓ Analisar os resultados das atividades elaboradas do produto educacional (ainda que parcialmente) a fim de verificar se houve aprendizagem;
- ✓ Revisar e reelaborar o material mediante os resultados obtidos a fim de contribuir para a aprendizagem dos alunos e colaborar com os professores que necessitam de auxílio para compreender como organizar atividades numa perspectiva interdisciplinar.

A pesquisa qualitativa é um processo dinâmico e flexível, que exige do pesquisador uma postura adaptativa. Ao contrário de uma abordagem rígida e previamente delineada - permitindo que o investigador explore novos caminhos e reformule suas estratégias de acordo com as necessidades emergentes durante a coleta e análise de dados.

Os dados das questões abertas foram analisados qualitativamente pela Análise de Conteúdo que pondera as significações, sua forma e a distribuição desses conteúdos (Bardin, 2016). Os dados obtidos na entrevista foram analisados pela estatística descritiva que permite, de forma sistemática, organizar, quantificar, descrever e analisar cada resposta.

Os documentos coletados foram analisados com fundamento nas teorias que embasam as questões relacionadas à alfabetização, letramento e as práticas interdisciplinares.

1. Entrevista aplicada às professoras e que contém duas partes, na primeira, 3 questões abertas e 3 fechadas. Na segunda parte, 6 questões abertas, 2 fechadas e 2 híbridas. Neste caso, a entrevista busca articular dados quantitativos e qualitativos, o que permite descobrir diferentes níveis de intensidade da opinião a respeito de um mesmo assunto ou tema;
2. Atividades realizadas com os alunos – da professora regente e do PEA interdisciplinar;
3. Documentos orientadores-PEA.

De acordo com Ludke e André:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo

os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (André & Ludke, 1986, p. 11).

A pesquisa é descritiva também por descrever informações obtidas via entrevista ao trazer informações de documentos dos professores e da escola.

Os cuidados éticos na pesquisa com os envolvidos foram considerados e haverá respeito às condições e necessidades dos sujeitos.

[...] a pesquisa qualitativa não segue sequência rígida [...] a coleta e a análise de dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos (Trivinos, 1987, p. 131).

A pesquisa qualitativa é um processo dinâmico e flexível, que exige do pesquisador uma postura adaptativa. Ao contrário de uma abordagem rígida e previamente delineada - permitindo que o investigador explore novos caminhos e reformule suas estratégias de acordo com as necessidades emergentes durante a coleta e análise de dados.

Ainda na perspectiva de Trivinos (1987), essa flexibilidade é essencial para capturar a complexidade e a profundidade dos fenômenos estudados, respeitando as condições e necessidades dos sujeitos envolvidos. Portanto, ao considerar os cuidados éticos e o respeito aos participantes, a pesquisa qualitativa não apenas amplia a compreensão dos temas investigados, mas também promove uma relação de confiança e respeito mútuo entre o pesquisador e os envolvidos no estudo.

Figura 1 – Ilustração do percurso



Fonte – Percurso Metodológico – Elaborada pela autora com apoio da plataforma Canva; Acesso no site: www.canva.com

3.2 Instrumentos de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados ocorreu após o envio do projeto e a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade (CAAE:75499923.6.0000.5509) e autorização da Secretaria de Educação (SEDUC). Em seguida, foi solicitada autorização da direção para a realização da entrevista com os docentes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição (ANEXO A).

A coleta de dados, por meio da aplicação de perguntas (APÊNDICE B), ocorreu no horário de trabalho pedagógico individual dos professores, quando foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante (ANEXO A). Após cinco anos, o material será incinerado.

Os dados das questões abertas foram analisados qualitativamente pela Análise de Conteúdo que pondera as significações, sua forma e a distribuição desses conteúdos (Bardin, 2016). Os dados obtidos na entrevista foram analisados pela estatística descritiva que permite, de forma sistemática, organizar, quantificar, descrever e analisar cada resposta.

Os documentos coletados foram analisados com fundamento nas teorias que embasam as questões relacionadas à alfabetização, letramento e as práticas interdisciplinares.

A fim de garantir o sigilo na identificação das participantes na entrevista, os participantes serão identificados como Professor 1, Professor 2 e assim por diante.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Entrevista aplicada às professoras e que contém duas partes, na primeira, 3 questões abertas e 3 fechadas. Na segunda parte, 6 questões abertas, 2 fechadas e 2 híbridas. Neste caso, a entrevista busca articular dados quantitativos e qualitativos, o que permite descobrir diferentes níveis de intensidade da opinião a respeito de um mesmo assunto ou tema;

Atividades realizadas com os alunos – da professora regente e do PEA interdisciplinar;

Documentos orientadores-PEA.

3.4 Contexto de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola Municipal da cidade de Santos. Santos é um município do estado de São Paulo e de fácil acesso, caracterizada como a maior cidade do litoral e tem como a principal atividade econômica o porto e também é repleta de história que transita pelo tempo.

3.5 Contextualização da Unidade Escolar participante

A escola, localiza-se no bairro do Estuário, zona leste da cidade de Santos. Funciona em dois períodos, no matutino, das 7h às 11h45, atendendo as séries do 3º ao 5º ano e a tarde, das 13h às 17h45, classes do 1º ao 3º ano do E.F.

Além das salas de aula com televisão e internet acessível, a escola possui outros espaços para atender toda a comunidade escolar, tais como: Sala de artes, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala do PEA, uma

estudioteca com *Chromebook*, tabletes e duas lousas interativas, sala dos professores, secretaria, sala da coordenação junto com a orientação educacional, sala da direção, pátio e refeitório.

Em sua estrutura, conta com uma equipe gestora composta por 4 membros (diretor, assistente de direção, coordenadora pedagógica e orientadora educacional).

3.6 Contextualização dos participantes

A pesquisa foi realizada com duas professoras do terceiro ano, três professoras do quarto ano e três do quinto ano, totalizando oito professoras dos anos iniciais do E.F.

3.7 Procedimentos de análise de dados

Os dados quantitativos são analisados a partir da estatística descritiva, já os dados qualitativos são analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), uma vez que, é a obra mais citada em estudos qualitativos. Essas etapas são organizadas em três fases:

- 1) pré-análise – para organização dos dados,
- 2) exploração do material – levantamento das palavras-chave;
- 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação frente aos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, a análise das entrevistas, das atividades dadas em aula e dos documentos orientadores do PEA.

A análise e discussão dos dados obtidos foi realizada a partir das 16 perguntas semiestruturadas aplicadas às educadoras do 3º ao 5º ano. Nenhuma professora se opôs a preencher e responder a entrevista.

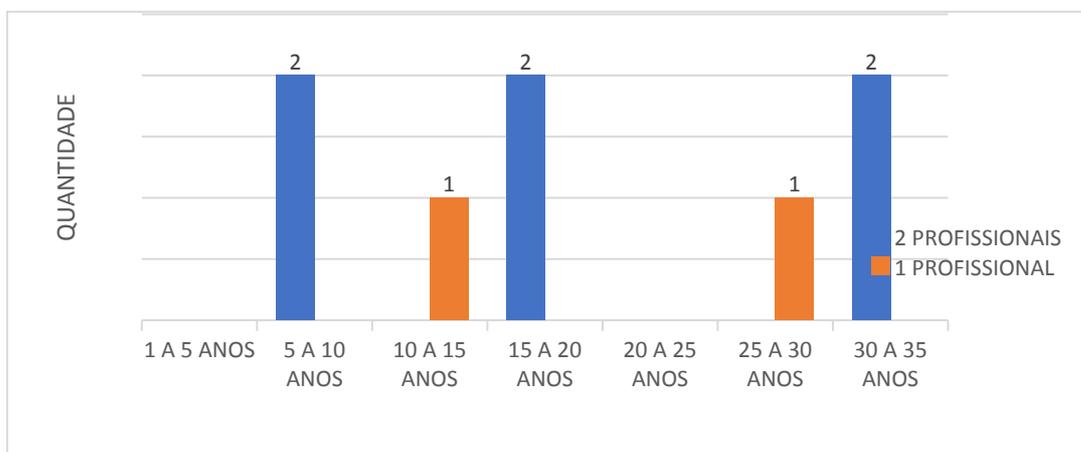
A primeira parte foi composta por questões sobre informações relacionadas à formação acadêmica e profissional de cada uma das professoras. A segunda parte, abordou as questões associadas às práticas das oito professoras regentes do terceiro ao quinto ano e, também, com relação à interdisciplinaridade, foco principal deste estudo.

É preciso mencionar que as respostas obtidas em cada quadro apresentam cores: na cor azul estão destacadas as palavras-chave e em vermelho, os comentários considerados fios condutores de nossas observações.

Nesta escola, onde a entrevista foi realizada, o corpo docente é predominantemente feminino.

A primeira pergunta da primeira parte aborda o tempo de docência das professoras.

Figura 2: Tempo de docência



Fonte – Entrevista – Coleta de Dados.

Podemos observar que, das oito professoras, quatro delas estão atuando na mesma escola de 1 a 5 anos, duas de 5 a 10 anos, uma de 20 a 25 anos e outra uma de 30 a 35, sendo assim, metade das entrevistadas são consideradas familiarizadas na comunidade escolar onde lecionam.

Consideramos pelas respostas obtidas que são professoras experientes, que se encontram na prefeitura de Santos há muitos anos.

Não há dúvidas de que os saberes da experiência possibilitam ao docente ter uma base para uma atuação mais segura, já que com o passar do tempo vai se adquirindo mais clareza sobre os objetivos e as ações a serem realizadas.

Os saberes docentes estão, para Tardif (2013),

[...] em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2013).

Conforme o autor, o conhecimento do professor vai sendo construído e constituído a partir da interação com os problemas que surgem na escola, com as dificuldades dos alunos e com as leituras e trocas de experiências.

Tabela 1 – Caracterização dos professores da unidade municipal de ensino de Santos.

SEXO	MASCULINO	0
	FEMININO	8
TEMPO DE SERVIÇO NA PREFEITURA DE SANTOS	1 – 5	0
	5 – 10	2
	A) NA DOCÊNCIA	
	10 – 15	1
	15 – 20	2
	20 – 25	0
	25 – 30	1
	B) NA UNIDADE DE ENSINO	
	30 – 35	2
	1 – 5	4
	5 -10	2
	10 – 15	0
	15 – 20	0
20 – 25	1	
25 – 30	0	

	30 – 35	1
FORMAÇÃO INICIAL	MAGISTÉRIO	3
	PEDAGOGIA	8
	OUTRO. QUAL? FISIOTERAPIA	1
FORMAÇÃO CONTINUADA	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	1
	PSICOPEDAGOGIA	4
	MÍDIAS EDUCACIONAIS	1
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2
	NENHUMA	1
	NEUROPSICOPEDAGOGIA	1
	DIREITO PEDAGÓGICO	1
	FORMAÇÃO PARA EJA	1
TIPO DE REDE DE ENSINO QUE ATUA OU JÁ ATUOU	PRIVADA	5
	MUNICIPAL	8
	ESTADUAL	0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Especificamente quanto à formação inicial, podemos constatar que as oito destas profissionais fizeram o curso de Pedagogia. Dentro deste número, três também fizeram o Magistério e apenas uma, além da Pedagogia, fez o curso de Fisioterapia.

Quanto à formação continuada, sete cursaram algum tipo de Pós-graduação, pois todas cursaram alguma Especialização e apenas uma delas não.

4 professoras fizeram Pós-graduação em Psicopedagogia, ou seja, 50% das entrevistadas investiram nessa especialização.

Tardif (2013), ao tratar do caráter social do saber profissional, nos diz que há a externalidade no ato de ensinar, e este deriva de seu passado, ao longo de sua carreira profissional, influenciados pelo meio social em que esteve inserido (família, escola, etc).

À luz do que foi dito, não encontramos nenhuma resposta das professoras relacionada à formação continuada **em serviço**, com ênfase na interdisciplinaridade, ou na alfabetização e letramento. Tais dados revelam não aprofundamento sobre esses aspectos. (Grifos nossos)

Neste sentido, a observação e o registro das características do grupo durante seu tempo de formação acadêmica, continuada e em serviço, podem ser fontes de descoberta para entendermos o planejamento das ações que envolvem, ou não um trabalho interdisciplinar, que pode contribuir na alfabetização e letramento.

Com relação à experiência em diferentes redes de ensino, observamos que há um número significativo que apresentam esse tipo de experiência. Valorizamos este tipo de experiência, pois a entendemos como parte da formação do professor e das relações profissionais que vai construindo, já que a escola pública e a privada apresentam diferentes objetivos quanto à forma de organização e também daquilo que privilegiam em sua infraestrutura, e até nos processos comunicacionais que efetuam junto aos pais de seus alunos.

Segunda parte da entrevista

A 2ª parte da entrevista é composta por 9 perguntas que abordam a rotina de trabalho das professoras em sala de aula. São perguntas semiestruturadas que buscam conhecer como é realizado o trabalho das professoras, desde a rotina de início do trabalho aos materiais e procedimentos que comumente realizam.

1. Como é a sua rotina de trabalho no dia a dia?

2. Você realizou uma avaliação diagnóstica inicial no início do ano? Se sim, o que percebeu?

3. Quais recursos didáticos você mais utiliza em suas aulas e por quê?

4. Além dos materiais didáticos, você costuma trabalhar com projetos interdisciplinares?

() Sim () Não Quais?

5. Você tem participado de formações fora da escola?

() sim () não

Se sim, quais?

6. Quando busca formação, quais são os cursos ou temas de sua preferência? Poderia nos dizer por que os escolhe?

7. Diante das dificuldades que podem surgir ao longo do ano letivo, de que forma você tenta superá-las, no intuito que haja uma mudança em sua práxis docente?

8. Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu cotidiano escolar para trabalhar com projetos interdisciplinares? Responda, por favor, por ordem de dificuldades da maior para menor: 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e assim por diante.

() Falta de tempo para planejar as atividades

() Planejar propostas para os diversos níveis de conhecimento em uma mesma série

() Articular os conteúdos de forma interdisciplinar

() Recursos ou materiais insuficientes

() Muita demanda dos materiais didáticos

() Pouco tempo para aplicar os conteúdos

() Ausência de temas específicos e formativos nas reuniões pedagógicas que contribuam para sua prática

9. Com relação a essas dificuldades, você discute sobre elas com alguém? Recebe sugestões sobre como superá-las?

A primeira pergunta teve o objetivo de conhecer como é a rotina de trabalho.

Quadro 1 – Como é a sua rotina de trabalho no dia a dia?

PROF	RESPOSTA	PALAVRAS CHAVES
PROF. 1	A gente chega em sala de aula e a primeira coisa que a gente faz com as crianças é a leitura de fruição . Eu tenho esse hábito de fazer a leitura porque eles gostam muito, eles admiram demais essa questão dá leitura de fruição no início da aula . E depois, eu costumo fazer a agenda , primeiro eu começo com a lição de casa, faço a agenda com eles. A lição de casa já está preparada e depois eu começo as matérias em si, do dia a dia .	Leitura de fruição. Agenda. Lição de casa.
PROF. 2	A gente chega todo dia, costumo começar a aula com leitura , a gente sempre faz uma leitura. Como durante o ano de 2023, a minha classe tem muita dificuldade na alfabetização , então eu sempre procurei focar mais na parte de alfabetização, de interpretação de texto . Todo dia a gente fazia uma interpretação de texto e mais pro final, todo dia também uma leitura, incentivando eles a fazer essa leitura em voz alta para o	Leitura; Dificuldade na alfabetização; Interpretação de texto; Matérias-

	<p>coletivo.</p> <p>Sinceramente as matérias, ciências, história e geografia a gente não tratava assim com tanta atenção durante esse ano, mas basicamente isso, focando mais na alfabetização e na leitura.</p> <p>Entrevistadora: essa atenção não foi tratada tanto por conta dos desafios deles na alfabetização?</p> <p>Isso, exatamente!</p>	<p>outras áreas eram menos consideradas.</p>
PROF. 3	<p>Aqui na prefeitura de Santos, a gente tem costume da leitura de fruição, as vezes a gente não consegue fazer né, porque o conteúdo é muita coisa, mas normalmente é isso, leitura de fruição. Eu costumo a discutir um pouco com eles sobre o que a gente leu, trago um tema que gere discussão, aí depois a gente começa conteúdo, atividades. Aqui de manhã, tem duas paradas para intervalo, no geral é isso.</p>	<p>Leitura de fruição; compreensão. Conteúdo.</p>
PROF. 4	<p>Eu procuro fazer com as crianças uma programação assim, de ter mais ou menos umas coisas já certas né, para eles seguirem uma rotina.</p> <p>Então, a gente chega, organiza a sala, aguarda todos os alunos chegarem, a gente sempre inicia pela lição de casa, depois se é necessário a correção a lição do dia anterior, a gente faz isso.</p> <p>Aí temos um momento de leitura e depois que a gente começa mesmo a rotina com as atividades do dia, muitas vezes essa rotina ela é variada de acordo com a quantidade de alunos, então por exemplo, se eu tenho uma atividade importante ou atividade avaliativa, que está valendo nota ou algum trabalhinho, então procuro dar nos dias que a sala está mais cheia.</p> <p>Mas é uma coisa assim que questão de matéria nova, eu já não tenho tanta preocupação porque antes eu fazia isso, esperava a sala estar cheia para poder dar matéria nova, hoje já não consigo fazer isso porque a questão de falta dos alunos é algo bem preocupante.</p> <p>OBS: no final da entrevista a professora quis reformular sua resposta.</p> <p>A questão da rotina, bom, para ser mais clara em relação ao que acontece é assim: eu até tento me programar, mas muito acontece é assim, eu vejo muito de acordo com a turma que chegou, como que eles estão, por exemplo, tem dias que eles estão mais centrados, eu consigo dar uma atividade que exija deles um maior raciocínio, uma maior concentração, então assim, eu não tenho muito assim dizer, a minha rotina ela é muito flexível e muitas vezes eu já até tentei fazer uma programação, planejamento e acaba não acontecendo, porque primeiro lugar nós estamos lidando com ser humano e aí o dia a dia na escola é muito dinâmico, acontecem coisas que você não previu, as vezes você precisa fazer uma parada pra conversar com os alunos por uma situação de indisciplina né, então você não programou aquilo, as vezes surgem assuntos e conteúdo que a gente acaba trabalhando naquele momento que você nem programou, mas por conta de uma pergunta você acaba já entrando naquele assunto porque despertou uma curiosidade e você tenta explicar para a criança, então, assim, eu não tenho uma rotina muito fechada, eu procuro manter o básico que é, entrada, organização da sala, leitura, lição de casa, correção e aí a gente parte para as coisas</p>	<p>Programação; Lição de casa; Leitura; Atividades; Matéria nova.</p>

	que tem dentro do programado do dia, mas nada muito fechado e nem muito rígido, sempre dependendo de como a rotina estiver, dependendo das situações que vão surgindo. Muitas vezes acontecem super aulas que eu nem programei e acabam né e tem dia que você faz aquela programação toda e você não consegue dar quase nada , então é mais nesse sentido.	
PROF. 5	<p>A gente sobe com eles, tem fila, chegando na sala de aula eles se acomodam, aí eu peço para eles fazerem uma respiração para organizar a mente e aí a gente inicia com uma gratidão.</p> <p>Na gratidão eu trabalho isso mesmo né, a forma assim, a necessidade de tomar a consciência de onde eles estão, do que eles têm e o porquê é importante você ser grato a todas as coisas.</p> <p>A gente inicia com essa gratidão, em seguida, eu faço uma leitura com eles e alguns as vezes trazem essa leitura de casa, pedem se pode trazer ou ler, aí eu trabalho uma reflexão com eles a respeito, sempre baseado em valores.</p> <p>Então, esse ano assim, eu tenho esse hábito, esse ano assim foi o ano todo.</p>	Gratidão Leitura
PROF. 6	Aqui na escola eu chego, eu já entro e começo com as aulas do dia, que já to preparando para o sexto ano , então tem caderno para cada matéria , tem aula do dia com horário. Tem uma rotina ali que tem que seguir, se as vezes tem um avanço aí no dia seguinte retorno aquilo que eu não dei, mas geralmente dá tempo de dar, talvez não tão profundo como gostaria, mas geralmente dá.	Preparo para o 6º ano Matéria
PROF. 7	<p>Eu não tenho uma escola fixa, então todo ano a gente está em uma escola com uma classe, então o que eu procuro fazer com meus alunos é tentar dar máximo de possibilidades possíveis, o que eu quero dizer com isso é, que as pessoas não aprendem de forma igual, então, por exemplo, eu trabalho livro didático? Trabalho! Eu trabalho lousa? Trabalho! Trabalho vídeo? Trabalho! Trabalho pesquisas!</p> <p>Vídeos explicativos, gosto de tentar o mesmo conteúdo e mostrar de várias maneiras para aquele que não entendeu de um jeito, tentar entender de outro.</p> <p>Acredito muito que professor não deve ser só professor, que ele tem que ter sim sua rotina de preparar aula, de criar aula, mas ele também tem que ser amigo dos seus alunos, conhecer seus alunos, criar um vínculo.</p> <p>E durante esse ano consegui fazer isso com a minha turma, então tinha momentos que eu preparava uma aula, chegava aqui o aluno não estava bem, então virava sessão terapia.</p> <p>Então, eu passo o dia inteiro na escola, de manhã estou aqui como professora do quinto ano, é gostoso, minha turminha é gostosa!</p> <p>Tenho alunos de inclusão, que eu adaptei todo o material deles e eles participaram de tudo.</p>	É substituta Recursos variados Conteúdo apresenta - de diferentes Maneiras. Inclusão-adapta materiais.
PROF. 8	<p>Existe um planejamento do que vai ser dado durante a semana, só que assim, sinceramente, a gente acaba muitas vezes não cumprindo até essa rotina porque a gente vai sentindo o que a sala, o que os alunos vão também ali no dia, qual o feedback deles, como é que eles vão se comportar durante o dia.</p> <p>Em questão de entendimento do que vai ser proposto, as crianças</p>	Planejamento Flexível Segue o ritmo dos alunos.

	de manhã, por exemplo, eu percebo que eles têm um sono maior, então eles demoram para pegar o ritmo, então essa rotina acaba sendo assim muito flexível porque a gente realmente precisa sentir a sala, porque não adianta também lotar de lição ou esperar muita coisa que acaba não acontecendo.	
--	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

As respostas das professoras revelam algumas preocupações que fazem parte de sua rotina.

5 professoras apontam que em sua rotina privilegiam a leitura como parte relevante de sua atividade.

Outras 3 professoras privilegiam outros aspectos: materiais diversificados, flexibilização e atendimento ao ritmo dos alunos e preparação para o 6º ano.

As participantes revelam alguns outros aspectos como a preocupação com a diversificação de atividades, com o ritmo de aprendizagem dos alunos da leitura e a leitura de fruição ou coletiva aparecem em suas respostas.

Algumas delas se afastam um pouco do que foi perguntado. Uma das professoras entrevistadas menciona o vínculo afetivo com seus alunos para trabalhar a questão da confiança que deposita neles, quando enfatiza a necessidade de conhecê-los bem para criar um vínculo.

Acredito muito que professor não deve ser só professor, que ele tem que ter sim sua rotina de preparar aula, de criar aula, mas ele também tem que ser amigo dos seus alunos, conhecer seus alunos, criar vínculo (Professora 7).

Ela menciona que preparava a aula, porém, se percebia que algum aluno não estava bem, o diálogo se tornava sua prioridade.

[...] tinha momentos que eu preparava uma aula, chegava aqui o aluno não estava muito bem, então virava sessão terapia (Professora 7).

De um lado, devemos considerar que a preocupação com os sentimentos dos alunos é importante e contribui para o processo de aprendizagem, tendo em vista que ninguém aprende quando não se sente bem, quando enfrenta problemas, quando está com fome, sede, sono etc. Ou seja, o estado emocional é visto como

um dos aspectos importantes do trabalho do professor. Conforme Leal; Albuquerque; Morais, 2006, p.89):

Ensinar-aprender envolve certa intimidade. O (a)s professore(a)s também devem se expor como pessoas que são, narrando fatos de suas histórias. Aprendemos com os outros: histórias puxam histórias e envolvem-nos, gerando, assim, relações de confiança e cumplicidade, básicas para consistentes relações de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, é igualmente importante pensar na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista as necessidades de aprendizagem da criança e da realidade que vivemos, pois, a sociedade é complexa e exigente.

A professora 2 menciona que:

Sinceramente as matérias, ciências, história e geografia a gente não tratava assim com tanta atenção durante esse ano, mas basicamente isso, focando mais na alfabetização e na leitura (Professora 2).

Fica expresso na resposta que não há articulação entre as áreas do conhecimento, e que a prioridade é a alfabetização e o letramento, ou seja, a participante não tem a compreensão de a leitura está relacionada a diferentes áreas do conhecimento e também a diferentes linguagens. Há assim uma dificuldade na compreensão desse processo e que este pode estar articulado e considerar as relações entre o que se ensina e o mundo que rodeia a criança.

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação (Nery, 2006, p.89).

Nery (2006), esclarece que é preciso trabalhar temas de diferentes áreas do conhecimento a fim de propiciar a oportunidade de a criança compreender a realidade que a cerca.

A professora 7 menciona também o fato de ter que estar sempre mudando de escola, o que não propicia a criação de vínculos mais estreitos.

Eu não tenho uma escola fixa, então todo ano a gente está em uma escola com uma classe, então o que eu procuro fazer com meus alunos é tentar dar o máximo de possibilidades possíveis, o que eu quero dizer com isso, é que as pessoas não aprendem de forma igual, então por exemplo, eu trabalho livro didático? Trabalho! Eu trabalho lousa? Trabalho! [...] gosto de tentar o mesmo conteúdo e mostrar de várias maneiras diferentes para aqueles que não entendeu de um jeito, tentar entender de outro (Professora 7).

Outras duas educadoras trazem dados relevantes em relação à rotina, a professora 4 cita uma programação que ela pré-elabora e a educadora 8 diz fazer um planejamento, porém, ambas não mencionam o que dão ou até mesmo quais são os princípios fundamentais em que se baseiam para tal organização.

Para os estudiosos do assunto como:

Pensar temas e conteúdos, definir metodologias relacionadas às diversas áreas do conhecimento, articulando-as e pondo em destaque o papel dos diversos eixos da língua: análise linguística, oralidade, leitura e escrita, numa perspectiva de letramento, constituem-se, então, num grande desafio ao professor. Tais mudanças devem ocorrer tanto em relação à natureza dos conteúdos e/ou conceitos trabalhados/refletidos, quanto à natureza da organização do trabalho pedagógico pensada, tendo-se em vista um maior aproveitamento e/ou aprendizagem dos alunos (Brasil-PNAIC-U6, 2012. p.10).

Pensar a organização do trabalho é uma das funções do professor, por isso consideramos ser importante pensar na rotina numa perspectiva mais ampla e voltada a abordagem interdisciplinar a fim de ampliar a interação entre as áreas do conhecimento, sem fragmentar o conhecimento, com objetivo de trazer elementos da vida prática e social dos educandos.

A segunda pergunta da entrevista tem o objetivo de identificar se houve a aplicação de avaliação diagnóstica nos 3º, 4º e 5º anos do E.F da escola pesquisada. Buscamos entender a visão das professoras a esse respeito e sua finalidade.

Quadro 2 – Você realizou uma avaliação diagnóstica inicial do ano? Se sim, o que percebeu?

PROF.	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
PROF. 1	<p>Sim, no início do ano.</p> <p>A gente faz uma avaliação diagnóstica no início do ano e durante os trimestres, sempre vai fazendo uma avaliação, que nem esse ano, nós tivemos uma avaliação de língua portuguesa e de matemática também.</p> <p>Entrevistadora: percebeu alguma coisa entre as avaliações?</p> <p>Sim, a minha sala em si, esse ano, foi uma sala boa, de alunos bons de aprendizagem, então eu tive pouquíssimos alunos com dificuldade de aprendizagem, bem pouco né, e mesmo esses poucos que tiveram, houve uma boa melhora da aprendizagem deles. Agora vendo no final do ano, teve um bom avanço na aprendizagem deles.</p>	<p>Sim;</p> <p>Alunos bons de aprendizagem;</p> <p>Poucos com dificuldades de aprendizagem;</p>
PROF. 2	<p>Sim, a melhora foi significativa, mas as crianças que tinham a dificuldade acentuada por algum motivo, que eu acredito ser clínico, elas não avançaram tanto e, em alguns pontos assim, eu posso dizer até que algumas dificuldades elas foram mais acentuadas até.</p>	<p>Sim;</p> <p>Crianças que tinham a dificuldade acentuada por algum motivo, não avançaram.</p>
PROF. 3	<p>Eu sempre faço na primeira semana a avaliação diagnóstica. Minha sala esse ano, apesar de ser uma sala bem heterogênea em relação às atitudes e personalidades, a maioria deles já veio alfabético, então, foi uma turma muito tranquila de trabalhar desde o início do ano.</p> <p>Tem algumas dificuldades como ortografia e tal, mas eu tinha um aluno que não era alfabético no começo do ano, mas foi bem tranquilo.</p>	<p>Sim;</p> <p>Dificuldades como ortografia;</p> <p>1 Não era alfabético no começo do ano.</p>
PROF. 4	<p>Sim, nós fazemos uma avaliação no início do ano e uma no final de cada trimestre.</p> <p>Foi possível perceber durante esse ano os alunos tiveram bom avanço e ficou claro também, que aqueles que avançaram muito pouco, pelo fato de terem faltado muito, não darem muita atenção as propostas que foram oferecidas, como atividades de reforço e recuperação dos conteúdos que não tinham sido assimilados, a participação das famílias também, isso tem uma grande influência.</p> <p>A gente vê nitidamente as crianças onde os pais estão ali presentes, participando e quando são convocados aparecem, como essas crianças apesar de ter uma dificuldade, quanto elas vão melhorando aos poucos.</p>	<p>Sim;</p> <p>Bom avanço;</p> <p>Alunos frequentes e com apoio dos pais avançaram;</p> <p>Atividades de reforço;</p> <p>Recuperação dos conteúdos.</p>
PROF. 5	<p>Sim.</p> <p>A avaliação diagnóstica ela é bastante importante porque você consegue perceber no aluno aquilo que ele traz de bagagem né e onde ele está ali, o que ele estacionou ou está evoluindo, enfim.</p> <p>Então nós fizemos sim, logo no início, por volta de final de fevereiro, depois no segundo semestre também, aí a gente vai</p>	<p>Sim;</p> <p>Conhecimentos que os alunos traz de bagagem;</p> <p>Estacionou;</p> <p>Evoluindo.</p>

	vendo a evolução do aluno.	
PROF. 6	<p>No início do ano é feito uma, né!</p> <p>A minha sala deste ano é muito boa, tanto de presença como aproveitamento.</p> <p>Então não tive problemas mais sérios.</p>	<p>Sim, Sala boa; Sem problemas mais sérios.</p>
PROF. 7	<p>Sim, então, no início do ano a gente faz a sondagem que é a mesma que avaliação diagnóstica, aí eu percebi a dificuldade em 5 alunos mais ou menos, dificuldades que eu achei que não teriam no quinto ano, porém, eu sei que a gente acha uma coisa e a realidade é outra.</p> <p>Ano passado tinha um quinto que eles estavam alfabetizando no quinto ano, então, eu consegui perceber questões na língua portuguesa, que é a questão da interpretação, não conseguiam interpretar mesmo, localizar as informações explícitas e quem dirá as implícitas e isso implica nas situações problemas matemáticos.</p> <p>E classes e ordem dos números também, que eu achei que centena, dezena e unidade já estavam resolvido, mas não.</p> <p>E os cálculos, que tinham crianças que tiravam de baixo pra cima e não é aquele método que eu descobri que tem aquele método do escorregadorzinho, porque realmente não sabia como tirar, como diminuir e são coisas que eu imagino que não teria mais no quinto ano, a criança que não sabe escrever o número pequeno, o mil e pouco.</p> <p>Então a gente faz essa sondagem e a partir dessa sondagem, eu não posso retroceder, porque é uma sala mista, tenho alunos maravilhosos, bons e outros, com muitas dificuldades, então foram encaminhados para o PEA e também teve atividade de reforço para esses alunos ao longo do ano.</p> <p>Tive devolutiva? Poucas, porque são pais separados, são atividades que iam para casa e não retornavam, dentro do que eu pude fazer, aí então eu fiz aqui com eles em sala de aula, muitas vezes atividades diferenciadas. Diferenciadas assim, aquelas que estão fazendo, mais essas para tentar dar uma diminuída nas dificuldades e colocava eles em grupo, porque em grupo um ajuda o outro e vão tirando as dúvidas um do outro.</p>	<p>Sim;</p> <p>Percebi a dificuldade;</p> <p>Interpretação;</p> <p>Localizar as informações explícitas e as implícitas;</p> <p>Implica nas situações problemas de matemáticas;</p> <p>Sala mista;</p> <p>Atividade de reforço;</p> <p>Atividades diferenciadas;</p> <p>Grupo um ajuda o outro.</p> <p>Pais separados.</p>
PROF. 8	<p>Sim, a gente faz uma sondagem para questão de alfabetização, para hipótese de escrita deles, e esse ano a gente foi surpreendido com a de matemática também, que foi uma sondagem assim, que foi feita na realidade da metade do ano pro final porque, foi algo elaborado pela SEDUC e não foi posto em prática no tempo hábil né, que é em fevereiro, mas a parte de escrita que é pra gente saber em qual hipótese eles estão, se de pré silábica a alfabética.</p> <p>Como eu estou no quinto ano, algo que assim, particularmente não concordo com a sondagem, é porque ela termina na questão da criança ser alfabética e a partir do quinto ano ela deveria ser, a gente deveria avaliar se ela é alfabética ortográfica, porque alfabética a gente já supõe que em um quinto ano eles já são, mas o ortográfico não, e isso não é</p>	<p>Sim;</p> <p>Sondagem;</p> <p>Alfabética ortográfica.</p>

	avaliado.	
--	-----------	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A resposta das professoras é unânime quanto à presença da avaliação diagnóstica estar presente na escola. Todas apontaram os resultados obtidos na avaliação inicial.

É importante evidenciar que a avaliação esteve centrada em aspectos da escrita, ou seja, nas hipóteses dos alunos.

Ferreiro (1996) afirma que a avaliação diagnóstica é mais do que um processo de classificação, ela deve ser utilizada a fim de:

- Conhecer o aluno, sua bagagem cognitiva e/ ou suas habilidades;
- Identificar possíveis dificuldades de aprendizagem;
- Verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, identificando causas da não aprendizagem;
- Caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades;
- Replanejar o trabalho.

Nas respostas das professoras, verificamos a centralidade na identificação da hipótese de escrita e não necessariamente quanto aos processos subjacentes.

Corroborando essa ideia, Borges (2017, p.33) afirma que “A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada”, sendo assim, conseguimos perceber que, na entrevista, nenhuma das participantes mencionou que a partir das possíveis análises da avaliação diagnóstica modificou seu planejamento a fim de adequá-lo às necessidades dos alunos.

Tanto Ferreiro (1996) quanto Borges (2017), apontam a importância do replanejamento. Observamos que as professoras pouco fazem uso desse procedimento para retomarem o sentido da aprendizagem, ou tê-lo como ponto de partida do ensino, como destaca Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva (2017 apud Bloon, 1983).

[...] essa modalidade de avaliação tem a função de determinar se os estudantes possuem habilidades para a consecução dos objetivos dos conteúdos a serem estudados, determinar o seu nível de domínio prévio, classificá-los quanto às alternativas de ensino e, quando aplicadas durante a instrução, determinar as causas subjacentes e repetidas na aprendizagem. Com esse diagnóstico, os professores têm elementos para identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos do curso ou série e, a partir daí, adequar os programas de ensino a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas (Miquelante, Pontara, Cristóvão & Silva, 2017, p. 268-269 apud Bloon, 1983).

Nessa mesma direção, Luckesi (2002, p.9) afirma que a avaliação como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Para esse autor, a avaliação diagnóstica pode ser realizada como uma intervenção futura, baseada nos dados que são relevantes para o planejamento do professor.

Apenas a participante 7 aponta aspectos do resultado da avaliação relacionados a habilidades de letramento. As demais participantes não o fizeram.

Esses aspectos são importantes, pois um:

[...] leitor competente (pode ser chamado também de proficiente) é aquele que possui um conjunto de habilidades e sabe usar essas habilidades na leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Cada gênero exige habilidades diferentes. Isso significa que não se lê da mesma forma uma notícia de jornal e um romance em um livro. Observe que até externamente há diferenças na leitura dos dois: é possível ler um livro, confortavelmente, deitado numa rede, ou na cama; já o jornal, por suas dimensões e formato, exige outras posturas. Internamente, as operações mentais realizadas também não são iguais. Cada indivíduo percorre um caminho e estabelece relações segundo suas próprias experiências (Cafieiro, 2005, p.40).

Um bom leitor precisa realizar uma série de operações quando lê um texto como perceber, analisar, sintetizar, inferir, relacionar, avaliar entre tantas, por isso, o professor precisa entender os processos que se realizam na leitura e assim intervir no momento certo, criando atividades que possam ajudar o aluno a solucionar dificuldades que possam vir ocorrer.

O objetivo da pergunta de número 3: Quais recursos didáticos os professores mais utilizam em suas aulas e por quê, visava identificar os recursos usados pelos professores a fim de conhecer se utilizavam recursos diversificados e tecnológicos.

Quadro 3 – Quais recursos didáticos você mais utiliza em suas aulas e por quê?

PROF	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
PROF. 1	Eu usei os tabletes e os livros didáticos .	Tabletes; Livros didáticos.
PROF. 2	Eu gosto muito de trabalhar com a lousa digital e o uso dos tabletes . A gente usou muito os sites da internet , isso adiantou bastante, foi metade do trabalho .	Lousa digital; Tablete; Sites da internet.
PROF. 3	Eu gosto de usar tudo que estiver ao meu dispor, li os livros didáticos , mas o que eu prefiro e que chama mais a atenção deles é a atividade assim, concretas e as atividades diversificadas que eu gosto de usar. Eu sempre monto uma aula grande na estudeoteca, que eu uso todos os recursos da estudeoteca. Monto uma aula que pareça uma brincadeira com alguma coisa para eles montarem e coloco alguma coisa concreta , se é ciência, um teste, alguma coisa concreta, que pareça assim para eles que estão ali fazendo uma experiência muito diferente, mas na verdade, eles só estão colocando em prática aquilo que estudou em um livro ou escreveu no caderno. Uso a lousa interativa, notebook e Chromebook .	Livros didáticos; Atividades concretas; Atividades diversificadas; Lousa interativa; Notebook; Chromebook.
PROF. 4	Eu acredito que mais assim, uso de folhinhas , porque eu percebo que as crianças elas têm uma grande dificuldade assim de copiar, o tempo que a gente tem em sala aula acaba sendo um tempo muito curto devido a várias disciplinas , então, por exemplo, a gente tem muitas paradas durante o dia, lanche, almoço, especialistas, então se você coloca um conteúdo na lousa, principalmente para as crianças que ainda estão no processo de alfabetização, elas levam um tempo muito grande. Então, um recurso assim, que eu mais utilizo é a folhinha para ter uma sobra de tempo maior na explicação . Entrevistadora: você utiliza algum recurso digital durante as aulas? Sim, vídeos explicativos, filmes, historinha e as vezes músicas .	Folhinhas; Vídeos explicativos; Filmes; Historinha; Músicas; Folhinha.
PROF. 5	Olha, eu uso bastante os livros didáticos , mas eu prefiro assim, uma aula visual também, uso o recurso da TV , não uso muito os tabletes , nós não chegamos muito por aí. Jogos interativos , mas principalmente vídeos para que eles possam assim né, perceber a luz, o brilho, a cor , o conteúdo e aí eles estão mais apropriados com isso também, desenho.	Livros didáticos; Aula visual; TV; Tabletes; Jogos interativos; Vídeos;
PROF. 6	Bom, eu usei os Chromebook , uso a televisão para vídeos explicativos , faço a pesquisa. Eu trago muita coisa assim de pesquisa que eles perguntam, na	Chromebook; Televisão; Vídeos

	<p>hora eu até mostro para eles na própria televisão, eu abro, mostro, né?</p> <p>Então o recurso que eu mais uso são os livros didáticos, os que vêm do estado também e a televisão eu uso bastante.</p>	<p>explicativos; Livros didáticos.</p>
<p>PROF. 7</p>	<p>Depende muito da turma, eu gosto de variar muito, mas não é toda turma que você consegue fazer isso.</p> <p>Esse ano, eu consegui trabalhar muito com Chromebook, aí eu dava um conteúdo e eles pesquisavam sobre esse conteúdo, porque o que acontece, os livros de ciências, história e geografia não é do aluno, é e não é! É dele, mas não pode riscar.</p> <p>Então como eu ia dar esse conteúdo? Se eu escrevo na lousa, fica uma cópia e ele não consegue ter tempo para copiar, se eu dou xerox, fica só xerox.</p> <p>Então o que eu fazia, muitas vezes para adentrar em um conteúdo ou para complementar, eles utilizavam o Chromebook, pesquisavam um assunto, então eles aprenderam a entrar na internet, a diferenciar sites confiáveis e não confiáveis, a pesquisar, a ler, a resumir e anotar. Porque eu não queria que eles copiassem, eu queria que eles lessem, entendessem e fizessem um resumo para o caderno, anotassem no caderno.</p> <p>No começo foi complicado porque eles usam a internet, mas não dessa maneira, então a gente teve que usar a internet com esse propósito.</p> <p>Aí tinham alunos que não conseguiam ler, porque a letra de forma era minúscula e tinha alunos que tinham dificuldade, então foi um ponto.</p> <p>No começo eles copiavam toda e qualquer informação, então chegou no final do ano, eles estavam colocando com as palavras deles, eles já sabiam os sites que eram seguros ou não, daí depois acrescentavam vídeos buscando.</p> <p>Então esse recurso me ajudou muito.</p> <p>Vídeos aulas, principalmente na matéria de ciências falando sobre o aparelho digestório, circulatório, então eles tinham o livro, tinham a xerox e tinham vídeos que eles visualizavam tudo aquilo, então isso me ajudou muito.</p> <p>E uma coisa que eu trabalhei muito esse ano foi a leitura, livros, então eu pegava livros, muitas vezes direcionados para coisas que eu sabia que estavam acontecendo em sala de aula e aí de uma leitura rolava aquele desabafo que é aonde eu podia conversar sobre situações que estavam acontecendo em sala de aula.</p> <p>Então, diferente assim, eu usei assim o Chromebook, aquela telona que é a lousa.</p> <p>E eu trabalhei muito por conta da feira das ciências, curta metragem e séries, a gente não conseguia assistir as séries inteiras, mas eu peguei trechos de séries e de séries reais que envolviam história do Brasil e um monte de coisa aí para eles terem ideia sobre a feira das ciências, foi muito bacana!</p> <p>Pergunta da entrevistadora: Qual foi o tema da feira?</p> <p>Foi produção de curta metragem, aí como era um trabalho que tinha que ser feito em casa com os pais, porque eu queria que as</p>	<p>Chromebook; Vídeos ; Livro; Xerox; Telona que é a lousa. Letramento digital.</p>

	<p>famílias participassem, então eles produziram os vídeos, eles editaram, eu não fiz nada, porque a feira é deles, eles que têm que fazer e não eu!</p> <p>Aí eles fizeram, só que muitos não tinham acesso a celular e internet, por causa disso, para os alunos não ficarem sem nota e sem participação, nós cobrimos a feira das ciências, então entrevistaram alunos, perguntando sobre o tema da feira, entrevistaram funcionários para entender a função de cada um.</p> <p>Só que é o que eu falo, eles são quinto ano, não podem fazer somente uma entrevista, então, quando eles iam fazer a entrevista, já sabiam do tema da sala, então eles faziam pesquisas antes para trazer curiosidades, para tentar trazer acrescentar no tema, então durante a entrevista, eles foram separados por grupos, eles estavam entrevistando alguns alunos também e aí falavam: seu tema da feira das ciências é tal coisa, você sabia que? Aí entrava as pesquisas que eles tinham feito, porque se não fica muito fácil para eles criarem um roteiro de perguntas e bombardearem os outros de perguntas e fiz minha parte. Eu falei não, eu quero que vocês pesquisem curiosidades sobre os temas e tragam essas curiosidades nas entrevistas.</p> <p>Então eles montaram o roteiro de perguntas, eles pegaram meu celular, eles fizeram a filmagem, eles editaram depois e eles juntaram tudo, deu mais ou menos quase duas horas de vídeo, porque juntou todos os curtas produzidos de forma caseiro com a família deles e mais as entrevistas da escola.</p> <p>Daí quando eles fizeram as pesquisas dos funcionários, eles fizeram na internet também, daí usaram muito o site da nova escola, parte da gestão, qual o papel do diretor? Qual o papel do coordenador? Qual o papel da cozinha? Aí eles começaram a comparar, coisas que tem aqui e que não tem.</p> <p>Trabalhei bastante pesquisa com eles, é uma sala que gosta muito de pesquisar e eu aproveitei isso.</p>	
<p>PROF. 8</p>	<p>Bom, recursos didáticos!</p> <p>O bom e velho caderno, a boa e velha lousa.</p> <p>Esse ano, especificamente no quinto ano, eu usei assim pouca xerox, por quê? Então vamos lá!</p> <p>Por que o bom e velho caderno e a lousa? Porque os livros didáticos que a prefeitura, que a gente é obrigada né a utilizar, eles não necessariamente acompanham o nível de aprendizado onde as crianças se encontram, então, assim, é usado livro? É, mas bem pouco, porém, a prefeitura, ela adota o EMAI e o livro Aprender sempre que também vem da prefeitura né, vem do estado, que é um material muito bom, que dá para ser mais bem utilizados do que os livros didáticos.</p> <p>E aí esse ano com alguns recursos tecnológicos né, então, a lousa digital e a televisão que as crianças têm aqui na sala de aula.</p>	<p>Bom e velho caderno;</p> <p>Boa e velha lousa;</p> <p>Lousa digital;</p> <p>Televisão;</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

É importante notar que todas as professoras utilizam recursos diversos, dos mais clássicos como livros didáticos, televisões aos mais modernos *notebooks*, *tabletes*, lousa interativa e *Chromebook*.

De acordo com Levy (2005), a utilização desses recursos, principalmente os tecnológicos, propicia ao sujeito uma aprendizagem mais ativa e uso de estratégias diferentes.

Para Moran (2001), proporcionar um ambiente educacional em que o aluno se torne sujeito de seu processo de aprendizagem é fundamental.

Ponte (2000, p. 6-7), defende o uso dos recursos tecnológicos nas aulas, problematizando a relação das tecnologias e dos objetivos das escolas diante as formas que são usadas para aprendizagem dos alunos e a prática do professor. Para o autor, é preciso compreender como funcionam, como modificam o processo de aprendizagem.

De que modo as TIC alteram (ou podem alterar) a natureza dos objetivos educacionais visados pela escola? De que modo alteram as relações entre os alunos e o saber? De que modo alteram as relações entre alunos e professores? De que modo alteram o modo como os professores vivem sua profissão? A emergência da sociedade de informação requer ou não uma nova pedagogia? (Ponte, 2000, p. 6-7).

Nas entrevistas, algumas respostas mencionaram o uso de folhinhas devido à otimização do tempo das aulas e a dificuldade que os alunos apresentam quando escrevem. Há também menção à utilização do *Chromebook* para escrever e complementar o que era dado.

Uso de folhinhas, porque eu percebo que as crianças têm uma grande dificuldade assim de copiar, o tempo que a gente tem em sala de aula acaba sendo um tempo muito curto devido a várias disciplinas (Professora 3).

Como eu ia dar esse conteúdo? Se eu escrevo na lousa, fica uma cópia e ele não consegue ter tempo para copiar, se eu dou xerox, fica só xerox. Então o que eu fazia, muitas vezes para adentrar em um conteúdo ou para complementar, eles utilizavam o Chromebook (Professora 7).

Verificamos que os recursos tradicionais como as folhinhas são usados para otimizar o tempo, tendo uma função instrumental e funcional.

Apenas 3 participantes utilizaram os recursos tecnológicos para que os conteúdos das discussões fossem ampliados e relacionados com novas fontes de informações. Mas não ficou explícita na resposta das participantes a interação entre as áreas do conhecimento.

De acordo com Thiesen (2008):

A literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (Thiesen, 2008, p.1).

Sendo assim, é importante que o professor reconheça em sua prática a importância dos recursos no ambiente escolar - trabalhar com as tecnologias pode ser um elemento inovador e estimulante nas aulas e, ao mesmo tempo, integrador das diversas áreas do conhecimento.

A pergunta 4 trata do trabalho com projetos, importante estratégia para a aprendizagem integrada e articulada a diferentes áreas do conhecimento.

Quadro 4 – Além dos materiais didáticos, você costuma trabalhar com projetos interdisciplinares?

PROF	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
PROF. 1	Olha, esse ano não. Não trabalhei , entendeu? A gente assim, para dizer que foi um projeto fechado assim, elaborado não . A gente faz algumas, como posso falar, de conteúdo né, mas não de projeto fechado. Entrevistadora: e esses conteúdos você consegue articular as disciplinas? Sim, em outras disciplinas, entendeu?	Não trabalhei; Conteúdo.
PROF. 2	Não projeto assim, ele formulado como projeto. Não fiz nenhum esse ano . A gente costumava fazer alguns anos uns projetinhos, mas nesse ano eu não fiz, foquei mesmo na alfabetização e na leitura , mas não foi pensado como um projeto, foi acontecendo mesmo. Entrevistadora: diante disso você utilizava mais os materiais didáticos, como os livros? Não, mais os recursos tecnológicos.	Não fiz nenhum esse ano
PROF. 3	Esse ano fiz o projeto do Mind Funys, que acabou trabalhando as emoções e acabou trabalhando em todas as disciplinas.	Projeto. Todas as disciplinas.

<p>PROF. 4</p>	<p>Sim, questão de valores, que eu acho que é uma coisa muito importante, valores, disciplina, autonomia, o senso crítico, então acaba que não é algo muito direcionado, mas eu aproveito muitas oportunidades que acontecem na sala. É algum problema, alguma discussão para estar trabalhando todas essas situações.</p> <p>Muitas vezes isso acontece de uma forma não programada, mas eu aproveito o gancho para estar trabalhando quando uma questão surge.</p> <p>E em outros momentos eu faço já um planejamento com o objetivo daquilo que eu quero trabalhar com eles, claro que muitas vezes não sai exatamente como a gente quer, porque eles participam ou levantam outras questões né, mas dependendo da turma que eu pego, eu já consigo fazer essa análise de que tópico que seja necessário trabalhar com eles e muitas vezes, esses tópicos não são trabalhados apenas uma vez, mas durante o ano todo, sendo retomado, chamando a atenção deles no sentido que eles precisam pensar né, e sempre chamando a atenção de que tudo que eles fazem têm que ser de forma consciente e não automática.</p>	<p>Sim, questão de valores</p>
<p>PROF. 5</p>	<p>Então, esse que desenvolvi por minha conta, o projeto valores mesmo, para despertá-los nesse sentido de saber o que é mais importante na vida, na vida adulta também, a responsabilidade, a honestidade, o comprometimento então, acho isso muito importante.</p> <p>Então desenvolvi com eles esse projeto e um projeto sobre alimentação saudável, um caminho aí paralelo.</p> <p>Entrevistadora: os dois estavam em consonância?</p> <p>Cada um em uma área!</p>	<p>Projeto valores;</p> <p>Projeto sobre alimentação.;</p> <p>Cada um em uma área.</p>
<p>PROF. 6</p>	<p>Já trabalhei.</p> <p>Este ano eu não apliquei.</p> <p>Eu ia começar com lixo, como separar lixo, mas aí ficou meio atrapalhado e acabei não cumprindo as metas que eu queria.</p> <p>Entrevistadora: Esse que você trabalhou, pode me contar um pouquinho como foi, por favor?</p> <p>Trabalhei um ano que mais gostei foi, lhe dá com uso em excesso do papel, porque eles pegavam as folhas do caderno, rasgavam e jogavam fora. Tudo eles pegavam, rasgavam, aí eu comecei a trabalhar isso.</p> <p>O papel, a fabricação do papel o que lhe implicava, tem um livro, agora não me lembro o autor, que fala sobre isso, sobre o papel.</p> <p>Então eu trabalhei o livro, trabalhei as etapas diversas.</p> <p>Quais eram os prejuízos totais? Qual a vantagem do papel reciclado e desvantagens?</p> <p>Então eu trabalhei tudo em relação ao papel, foi o que eu mais gostei mesmo, mas a área que mais gosto é a ciência, que é o consumo e excesso de lixo, são as áreas que eu</p>	<p>Este ano eu não apliquei.</p>

	<p>mais gosto, porque eu acho que é o que deu mais certo foi o do papel, porque eles se interessaram bastante e a sequência foi até o final.</p> <p>Consegui ir até o final com eles, já o lixo foi interrompido, então não deu muito certo.</p>	
PROF. 7	<p>Olha, eu não dou esse nome projeto, mas o que eu faço é o seguinte, por exemplo: muitas vezes a gente está discutindo ciências, que percorre língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, aí eles falam: tia, qual parte do meu caderno eu coloco? Eu falo, qual você quiser, amor, não envolveu todas as matérias? Ele: é!</p> <p>Então, assim, eu não tenho nada com esse nome, mas as minhas aulas, elas muitas vezes não são tão separadinhas assim, tipo: Agora a tia vai falar só, até porque no livro tem exercícios de matemática, que são exercícios que é o corpo humano que você está trabalhando lá em ciências, como tem a distância do planeta que tu vê o número em matemática, que você está vendo lá em geografia ou em ciências, então acaba percorrendo.</p>	<p>Não dou esse nome projeto;</p> <p>Envolveu todas as matérias;</p> <p>Aulas não são separadinhas.</p>
PROF. 8	<p>Projeto?</p> <p>Olha esse ano, a gente acabou fazendo um projeto que surgiu sem querer, que foi o ditado musical, mas ele acabou não sendo muito interdisciplinar, por exemplo, a parte de matemática não peguei muito, mas a gente acabou usando várias partes realmente da língua portuguesa, questão de produção textual.</p> <p>É não, interdisciplinar esse ano não.</p>	<p>Projeto que surgiu sem querer;</p> <p>Não sendo muito interdisciplinar.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Três participantes responderam positivamente e as demais não, uma delas não assume a relação entre o que faz e os projetos.

O trabalho com projetos é uma prática que contribui para a integração das disciplinas e contextualização da aprendizagem, além disso, proporciona que os educandos abordem questões do cotidiano. Os projetos possibilitam a articulação de linguagens, recursos, temas que permitem a integração das disciplinas, promovendo uma aula mais contextualizada, prazerosa e dinâmica.

De um modo geral, os projetos aprofundam conteúdos de estudo que começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período, envolvendo situações concretas que levam a reflexões resultantes destas. Nessa perspectiva, considera-se que um bom projeto é aquele que possibilita às crianças interagirem entre elas, discutindo, decidindo, dialogando, resolvendo conflitos e estabelecendo regras e metas. Por meio de um trabalho com um currículo aberto, que

abrange qualquer área de conhecimento, a criança é levada a perceber e representar o mundo natural e cultural em que vive (Brasil, 2012, p.10).

Neste sentido, Fazenda (1993) considera que o conceito de interdisciplinaridade parte da ideia de que nenhum tipo de conhecimento é em si mesmo racional, ele precisa se relacionar com outros conhecimentos para se tornar legítimo.

Ainda dentro dessa ótica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) ressaltam a importância dos projetos.

O projeto educativo deve procurar articular propostas com vistas a garantir a aprendizagem significativa pelos alunos dos diferentes conteúdos selecionados, em função dos objetivos que se pretende atingir. Para isso, é preciso usar estratégias de atuação que garantam a participação dos alunos em diferentes projetos a serem desenvolvidos, criando condições para que possam manifestar suas preocupações, seus problemas e seus interesses (Brasil, 1999, p.88).

No entanto, numa percepção atual mais voltada para a sociedade, em uma perspectiva mais consciente do movimento que promove a interdisciplinaridade, há de se considerar que o trabalho com projetos não dilui as disciplinas, pelo contrário, elas mantêm sua individualidade de forma integradora das matérias, trabalhando com a realidade por meio das linguagens necessárias para a construção do conhecimento, de forma sistemática e significativa.

Contudo, diante as considerações teóricas aqui apresentadas, fica evidente quanto ao trabalho com projetos que este promove a interdisciplinaridade, porém, só se pode ser concretizado por meio do planejamento do corpo docente, caso contrário, a prática pedagógica se aproxima de visão multidisciplinar.

É importante observar nas respostas da pergunta 4 que a maioria das professoras não trabalham com projetos e as que mencionaram fazer uso dessa prática, não o fazem de forma planejada, ou com objetivo específico. Observamos também que não há correlação consciente entre as áreas do conhecimento, o que se destacou na resposta é o campo das emoções e dos valores, mas não houve explicitação da articulação do tema com as áreas.

A entrevista revelou o desconhecimento das professoras em relação à interdisciplinaridade e o trabalho com projetos, havendo assim a necessidade de tomar contato com esse conceito e seus procedimentos.

A pergunta seguinte busca identificar se as participantes participam de formações fora da escola.

Quadro 5 – Você tem participado de formações fora da escola? Se sim, quais?

PROFESSOR	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
PROF. 1	Eu faço não pela escola, eu faço as vezes cursos online assim, entendeu? Por minha conta.	Faço as vezes cursos online.
PROF. 2	Eu tô fazendo mais uma pós graduação, estou fazendo a neuropsicopedagogia .	Neuropsicopedagogia
PROF. 3	Não fiz nenhuma formação .	Nenhuma formação
PROF. 4	Não. Muitas vezes por conta própria, por exemplo, pela internet mesmo algum vídeo ou alguma página da internet que fala sobre algum assunto sobre inclusão, sobre alfabetização, dicas de como ensinar matemática e português .	Não. Algum vídeo; Alguma página da internet.
PROF. 5	Particpei de uma formação na semana do educador sim, onde particpei de uma palestra inclusiva . E por outro município, também particpei de duas ou três palestras. Entrevistadora: Você lembra quais eram os temas? Aqui foi inclusão , a outra voltada para tecnologia , a outra voltada para problemas de aprendizagem e uma outra falando sobre o universo do professor .	Palestra inclusiva; Inclusão; Tecnologia; Problemas de aprendizagem; Universo do professor.
PROF. 6	Este ano não , faz uns dois anos que não participo. Particpei aqui, mas foi sobre textos, mas dentro da escola pelo link, a formação que teve.	Este ano não;
PROF. 7	Então, é formação pela prefeitura , o diretor me colocou no METAS do quinto	Formação pela prefeitura;

	<p>ano, que é primeira vez que eu fiz e tem os dois lados da moeda.</p> <p>Português, que eles abordam língua portuguesa, eu esperava mais do que você pegar um livro e ler o que está ali no livro.</p> <p>Agora, antes do curso, eles fazem a roda de leitura, na roda de leitura eu peguei muita indicação de livros, isso eu amo, eu adoro.</p> <p>Agora matemática, pra mim mudou minha vida, porque eles veem matemática de outra forma e eu queria, tenho curiosidade de aprender a matemática de outra forma além do que a gente aprendeu na escola, que é traumatizante, porque aí você tem várias maneiras de abordar matemática, não só aquela proposta dos livros, então esse curso que eu fiz, chamado METAS, proposto pela prefeitura, me acrescentou muito em matemática, língua portuguesa nem tanto, ideias de leitura.</p> <p>Agora fora isso, eu faço a minha pós-graduação.</p>	<p>Formação sobre tecnologia.</p>
PROF. 8	<p>Fora da escola? não, eu fiz na escola mesmo, um formação sobre tecnologia, sobre os recursos tecnológicos.</p>	<p>Formação sobre tecnologia;</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os resultados desta pergunta foram articulados às respostas da pergunta seguinte.

Quadro 6 – Quando busca formação, quais são os cursos ou temas de sua preferência? Poderia nos dizer por que os escolhe?

PROFESSOR	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
PROF. 1	<p>Sim, sempre na área da educação, principalmente na aprendizagem, dificuldade de aprendizagem.</p>	<p>Aprendizagem; Dificuldade de aprendizagem.</p>
PROF. 2	<p>Eu estou procurando mesmo pesquisar mais sobre a neurociência, porque eu acho que as dificuldades, pelo menos as que eu encontrei esse ano, elas estão atreladas a isso.</p>	<p>Neurociência.</p>
PROF. 3	<p>Nos últimos anos, a última que foi no ano</p>	<p>Educação especial;</p>

	<p>passado, tenho voltado para educação especial, mas porque é minha área também, que foi a última pós que eu fiz.</p> <p>Aqui na prefeitura, que tem online, eu fiz da BNCC, de letramento, eu fiz um monte, mas nesse ano não, os últimos que eu fiz foi no ano passado.</p>	BNCC; Letramento.
PROF. 4	<p>Eu gosto bastante da alfabetização, do raciocínio lógico e usando sempre materiais de fácil acesso, como sucatas, reciclagem, coisas que eles podem tanto utilizar na sala de aula, quanto eles podem estar utilizando na casa deles.</p>	Alfabetização; Raciocínio lógico.
PROF. 5	<p>Eu sempre procuro, ver se consigo aquilo que eu gosto, me apropriar cada vez mais, eu gosto muito do tema da neurociência.</p>	Neurociência.
PROF. 6	<p>Sempre matemática e ciências, são as áreas que mais gosto.</p>	Matemática; Ciências.
PROF. 7	<p>Eu já tenho duas pós em gestão e educação especial, mas eu faço psicopedagogia que não estou conseguindo dar conta né, mas eu amo, porque envolve as questões, envolve muita coisa, envolve aprendizagem porque você aprende e não aprende a questão da inclusão, que são coisas que eu gosto.</p> <p>E fora isso, eu sempre procuro estar vendo vídeos para tentar dar o conteúdo de uma maneira diferente, assim sabe? Eu gosto de coisas diferentes, eu gosto de sair da casinha!</p>	Gestão; Educação especial; Psicopedagogia.
PROF. 8	<p>Olha, eu gosto bastante dá parte de como as crianças aprendem, essa parte neurológica, essa questão me chama bastante atenção, eu já fiz uma pós graduação em neuropsicopedagogia, mas não foi suficiente, é algo que me encanta mesmo, saber como se aprende, como que o cérebro funciona na hora de aprender, com qual idade né eles passam do concreto para o abstrato, isso é algo que me chama bastante atenção.</p>	Neuropsicopedagogia

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Por tratarem de assuntos que se complementam, as respostas das participantes estão relacionadas a seguir a partir dos quadros 6 e 7. Observamos nas respostas das educadoras a presença de suas preferências pessoais.

Considerando, por outro lado, que a formação também pode ocorrer nas escolas, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas, identificamos formações para tecnologia apenas.

Formações que se voltem para questões relacionadas às dificuldades não surgiram nas respostas.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2002, p. 61) reforça a necessidade da troca de experiência das educadoras na comunidade escolar, como espaço coletivo e privilegiado para o crescimento pessoal, profissional e organizacional das práticas pedagógicas e do currículo.

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adoção de estratégias de formação-ação organizacional (Nóvoa, 2002 p.40).

Ainda assim, esse movimento de formação/ação só terá sentido quando for capaz de analisar as práticas docentes, permitindo um constante movimento entre a teoria e a prática. Corroborando com essa ideia, Kramer (2010) afirma que:

[...] a formação do professor que está em serviço é feita na escola e devem ser voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os educadores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, em uma instrumentalização da sua prática (Kramer, 2010 p.81).

O diálogo que é sugerido por Kramer não ocorre.

Entendemos que a formação deveria incidir sobre alguns eixos. Essas discussões poderiam ocorrer durante HTPC, pois essas reuniões acabam se perdendo com informes burocráticos e não atendendo ao que seria relevante para professores.

O objetivo da questão 7 é identificar se o professor diante das dificuldades que possa enfrentar está aberto a mudanças em sua prática.

Quadro 7 – Diante das dificuldades que podem surgir ao longo do ano letivo, de que forma você tenta superá-las, no intuito que haja uma mudança em sua práxis docente?

PROFESSOR	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
PROF. 1	Sempre tento assim, buscar me aprofundar sobre aquele aluno que tem dificuldade , tento buscar, estudar e pesquisar alguma coisa que eu possa estar sanando aquela dúvida daquela criança , entendeu?	Estudar; Pesquisar.
PROF. 2	Então, é estudando mesmo e tentando entender o porquê a dificuldade tão acentuada de alguns alunos , mas em contra partida, eu percebi que muitas coisas que eu fazia no começo da minha carreira, elas foram se perdendo por conta dessa nova ordem, eu voltei a fazer como repetição, sabe assim, de fixação de conteúdo, que a gente foi deixando ao longo do tempo e quando eu percebi através desse estudo de neurociência, que a gente precisa fortalecer isso, e aí foi onde começou a dar um pouquinho, uma melhora nessas crianças com dificuldades acentuadas, porque eu acho que elas têm algum problema, alguma coisa neurológica ali que não é detectada.	Estudando; Fixação de conteúdo.
PROF. 3	A realidade, sou apaixonada por isso aqui, amo o que faço, então procuro ver o melhor, tanto nos meus alunos, quanto no meu ambiente de trabalho, nos meus colegas , então se surgiu uma dificuldade eu vou pensar ali na melhor maneira de resolver ao invés de ficar colocando empecilho. É o que gosto de fazer, é o que escolhi pra mim, então é assim que eu lido.	Procuro ver o melhor; maneira de resolver ao invés de ficar colocando empecilho.
PROF. 4	Sempre fazendo auto-análise. Todos os dias eu volto para casa com grande ponto de interrogação na cabeça, sempre avaliando se um dia, em determinada situação, eu tive uma boa resposta em relação a eles, se eu poderia ter feito diferente e também é avaliando o tempo inteiro minha postura de modo que eu consiga alcançar essa criança , não só no contexto pedagógico, mas também no contexto emocional e que essa criança venha criar um bom relacionamento comigo e que possa aprender. Então, quando surge alguma dificuldade, eu sempre procuro fazer essa parada, para fazer essa análise, tentar procurar maneiras mais simples de estar abordando essas crianças de um modo que eles consigam aprender.	Auto-análise; Análise. Procurar maneiras mais simples de estar abordando essas crianças de um modo que eles consigam aprender.
PROF. 5	Acima de tudo com empatia, empatia e paciência. Eu tento entender o que está acontecendo na vidinha	Empatia; Paciência

	<p>daquela pessoa para que ele reaja daquele jeito ou para que ele não consiga dar o melhor dele, então eu volto um pouquinho, tento entender esse universo dele, da família, dos atendimentos, se vem ou não, para depois eu poder ver assim, como posso melhorar o meu método de ensino, as ajudas.</p>	
PROF. 6	<p>A eu acho que é mais com conversa e esclarecimento, eu gosto de trabalhar com o quinto ano por que? Porque o quinto ano já está, é um intermediário entre a criança e o adulto né, pré-adolescente e o adolescente, eu acho que específico quer alguém que converse com eles, porque muitas vezes pai e mãe não conversam, já trabalho com quinto ano há 15 anos, é uma idade que eu gosto para conversar, então se surge algum problema, eu sempre converso com eles, faço eles se colocarem no lugar do outro se criar algum conflito.</p> <p>Fazendo eles se colocarem no lugar do outro né, se eles gostariam, se não gostariam, aí cada um expressa sua opinião, inclusive eu trabalho em cima de atitudes, tenho um livro aqui com os modos e maneiras, muito bom, trabalhei o ano inteiro.</p> <p>Fala de comportamento nos locais públicos, na escola, então tudo isso é discutido e eu gosto dessa parte por conta disso, então eu faço como conversa e esclarecimento, chamando a atenção deles, que as atitudes dele dão uma determinada consequência, aí eu tento mostrar essa consequência para eles.</p>	<p>Conversa; Esclarecimento; Trabalho em cima de atitudes;</p>
PROF. 7	<p>Olha, eu acho assim, eu detesto discurso, porque antes de ser professora, eu descobri o que queria ser quando crescer, quando eu já era “véia”, sabe assim? Eu não nasci assim, ah você vai ser professora!</p> <p>Trabalhei várias áreas do comércio, eu fui tudo que você possa imaginar, então, tenho uma linha de pensamento diferente, quando entrei na escola que foi em 2015, eu sempre ouvi: Aí porque não tem isso, aí porque não tem aqui, aí porque não sei o que, e os meus empregos não tinham, então a gente tinha que se virar, então assim, dificuldade, qualquer emprego que você tenha, vai ter.</p> <p>O que eu faço é o seguinte, eu tenho uma sala que ano passado, por exemplo, quinto ano, uma sala que a metade dela não era alfabetizada, eu falei: Meu Deus! Vou ficar reclamando? Não! Vou surtar? Vou! Vou chorar? Vou! Vou me revoltar, vou tudo, depois pego esse sentimento e falo: Chega! Vamos ver o que a gente vai fazer agora, atividade de alfabetização, cara, no quinto ano, atividade de reforço, no quinto ano, aí você tinha um quinto ano com milhões de grupos. O grupo particular, nível particular, grupo intermediário, o grupo que. Porque se a gente for ficar toda hora falando dos problemas, do que tem, a gente não avança, então assim, tem problema? Tem!</p> <p>Mas e aí, você vai ficar preso no problema?</p> <p>Entrevistadora: Então para a mudança na sua práxis você reflete o que precisa ser ajustado?</p>	<p>Adaptar; Olhar; Entender</p>

	<p>Sim, eu olho, sei que tem o problema, eu olho o problema, mas eu paro e falo: O que que eu vou fazer? O que que eu posso fazer?</p> <p>É a mesma coisa que você ir em um curso e ouvir palavras bonitas ou ouvir uma prática que você não sabe que não vai dar para aplicar na sua realidade, mas o que você faz? Você adapta para a sua realidade, então, assim, é quando falaram dos benditos recursos tecnológicos, todo mundo falava desse bendito recurso tecnológico, chegou nas escolas, mas os professores não usam, mas não era esse o problema? Então agora qual que é o problema?</p> <p>Você entende o que eu quero dizer?</p> <p>Então, assim, eu procuro é, o que que a escola tem? O que que a escola me oferece? Ela me oferece X, eu vou pegar X e vou tentar adaptar para o que preciso, não estou falando que é tudo florido, não é isso, é que eu procuro olhar e entender, saber, saber que existe, mas não vou ficar murmurando, não vou deixar de fazer por causa disso, vou tentar me virar com o que tem, se não tiver, sai do meu particular, sai do meu bolso, sai do meu tempo livre.</p>	
PROF. 8	<p>Sempre ter o filing e a consciência de que não adianta avançar se você percebe que tem ali um entrave de um grupo ou mesmo até de um único aluno, isso é algo que me preocupa bastante né. Então, assim, sempre retomar, sempre mesclar atividades né, as vezes sobre o mesmo assunto, mas de forma diferente, as vezes mais simples, as vezes mais complexos e aqui, a prefeitura no caso, ela oportuniza a presença de um professor que fica com a gente duas vezes na semana, então, a gente tem essa ajuda dessa professora auxiliar que também faz esse trabalho de voltar e de focar mais nesse aluno.</p>	<p>Filing; Consciência; Retomar; Mesclar atividades; Forma diferente.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Das respostas obtidas, duas participantes disseram que enfrentam as dificuldades estudando, pesquisando.

Outras participantes responderam que procuram entender, tomar consciência sobre o que está acontecendo e buscar um caminho. Pesquisar, encontrar caminhos para superar os problemas que surgem é uma das funções do professor que pretende contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio

que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. (Nóvoa, 2002, np)

Quanto a esse aspecto, rever a própria prática, é uma ação que ocorreu e foi assumida pelas participantes.

Há, porém, algo que chama atenção com relação às ações tomadas, nenhuma delas admitiu compartilhar suas dúvidas com as colegas ou com a coordenação, não havendo assim um trabalho colaborativo, conjunto.

Com relação ao modo como trabalham, as respostas foram diferentes para tentar explicar o que fazem e como fazem para solucionar as dificuldades de seus alunos, surgindo: analisar, adaptar, retomar, entender. O que emerge nas respostas é a busca por formas diferentes de abordar os assuntos. Diversificar a forma de atendimento dos alunos, procurando atender as crianças que estão com mais dificuldade.

Tardif (2013) citado oportunamente por Brasil (2012, p.21):

Os saberes docentes, segundo Tardif (2013), são de natureza diversa. Dentre estes, os saberes da experiência, que se constituem no cotidiano e no exercício da docência, parecem ser os mais disponíveis ao professor para enfrentar o dia a dia da sala de aula, quando as condições se alteram em função da diversidade nas necessidades das crianças. Ainda segundo esse teórico, “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula”.

As respostas:

[...] buscar me aprofundar sobre aquele aluno que tem dificuldade, tento buscar, estudar e pesquisar alguma coisa que eu possa estar sanando aquela dúvida daquela criança (Professora 1).

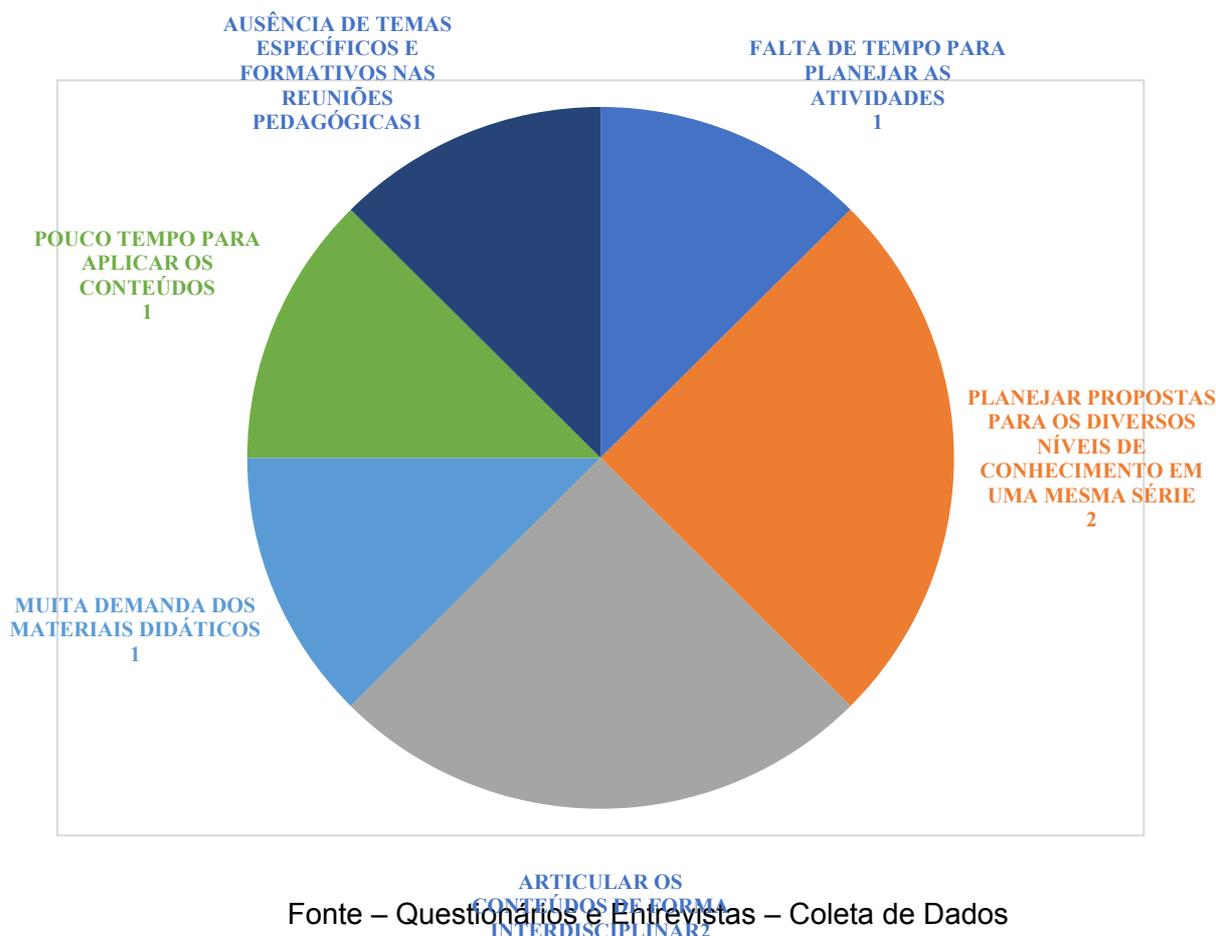
[...] tentando entender o porquê a dificuldade tão acentuada de alguns alunos - percebi que muitas coisas que eu fazia no começo da minha carreira, elas foram se perdendo por conta dessa nova ordem, eu voltei a fazer como repetição, sabe assim, de fixação de conteúdo, que gente foi deixando ao longo do tempo (Professora 2).

Sobre esse assunto, Pérez-Gomez (1992, p.100) afirma que as problemáticas da prática não podem ser reduzidas a meramente instrumentais, que transformam a

tarefa profissional a uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos para a “solução” dos problemas - precisa ser levado em consideração o coletivo da comunidade escolar e as práticas vividas do cotidiano.

Resumindo as dificuldades que as profissionais julgam mais relevantes, foi produzido o gráfico a seguir para facilitar a leitura.

Figura 3: Dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano escolar para trabalhar com projetos interdisciplinares.



Fonte – Questionários e Entrevistas – Coleta de Dados

Entrevistar essas educadoras possibilitou conhecer um pouco as participantes e reconhecer a demanda formativa da comunidade escolar, que muitas vezes se torna mecânica – ainda assim, nesse processo, aprender com a experiência de alguém.

Um fato significativo e comum nas respostas das educadoras é a falta de formação continuada, ou seja, esse aperfeiçoamento em espaços da escola ou fora deles, em horário de trabalho.

Segundo Oliveira et al. (2019), a formação continuada tem como objetivo fazer com que o educador reflita a respeito da realidade na qual ele e o educando estão inseridos e seja capaz de promover uma prática pedagógica diferente das tradicionais.

Contudo, além da falta de formação continuada que pode promover mudança na prática profissional, mais especificamente aquela que consideramos importante no contexto dessa pesquisa. Emerge na resposta das professoras a ausência de troca de saberes entre os profissionais, como mostrado nos comentários de algumas professoras:

[...] é um tempo perdido as vezes, ao invés de ficar discutindo besteira, já que tem que ficar, vamos trazer um assunto interessante, um assunto legal, né? Que possa contribuir com a prática (Professora 3).

[...] aqui eu acho que a minha maior dificuldade está na ausência de temas específicos, eu acho que deveria ter mais formação sobre né, até para te ajudar, te nortear na falta de tempo para planejar, para preparar isso e o planejar propostas para os diversos níveis de conhecimento. Acho que na verdade esses três estão em primeiro lugar, estão juntinhos assim (Professora 7).

Embora tal constatação aproxima-se da falta de formação centrada na escola, ao rever o quadro 1 (tempo de carreira), observamos que as duas profissionais que elegeram “O planejar propostas para os diversos níveis de conhecimento em uma mesma série” como a maior dificuldade, são profissionais que têm mais de 25 anos em sala de aula e que nesse caminhar da profissão, não buscaram novos conhecimentos ou nenhum aperfeiçoamento que pudesse contribuir para mudança diante dos desafios que se apresentam.

Ainda levando em conta tantos problemas existentes no contexto escolar, quanto às dificuldades decorrentes para uma formação em serviço efetiva, cabe também ao profissional buscar por si mesmo novos conhecimentos capazes de superar os desafios, uma vez que a escola ainda não lhe oferece nas reuniões pedagógicas. Corroborando com essa ideia, Imbernón (2010), realça a formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional dos docentes por

meio da reflexão da prática em uma perspectiva coletiva, visando a um trabalho com êxito na instituição de ensino.

Por outro lado, sabemos que o acúmulo de informações advindas da formação continuada com cursos, seminários, encontros e etc - não tem sido eficaz de levar o professor a solucionar as problemáticas da comunidade escolar e, conseqüentemente, renovar a sua prática, pois essas capacitações não geram por si só a mudança da práxis docente.

Além das questões, falta de formação continuada e de assuntos pertinentes nas reuniões que foram abordadas aqui, pode-se perceber que as duas dificuldades mais apresentadas pelas professoras, são: planejar propostas para os diversos níveis de conhecimento em uma mesma série e articular os conteúdos de forma interdisciplinar, que estão diretamente ligadas a situações em que a articulação das disciplinas e a ênfase dada a conteúdos pertinentes não se submetem aos temas formativos e tão pouco discutíveis em reuniões nas escolas.

Sendo assim, é necessário refletir sobre as respostas e questionamentos das professoras quando elas demonstram clareza da importância das reuniões pedagógicas no âmbito formativo e de processo contínuo de aperfeiçoamento, porém a insatisfação é grande quando os momentos que teriam para formação não acontecem, sendo assim me coloco a questionar: Como se pode ter mudança na práxis docente se nas reuniões pedagógicas não há espaço para troca de experiência? Como pode haver um olhar mais criterioso diante das propostas tradicionais realizadas nas salas de aula se temas específicos sobre interdisciplinaridade não são abordados nas reuniões?

A pergunta 8 teve o objetivo de investigar as dificuldades dos professores em trabalhar com projetos interdisciplinares.

Quadro 8 – Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu cotidiano escolar para trabalhar com projetos interdisciplinares? Responda, por favor, por ordem de dificuldades da maior para menor: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e assim por diante.

PROFESSOR	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
PROF. 1	() FALTA DE TEMPO PARA PLANEJAR AS ATIVIDADES	

	<p>() PLANEJAR PROPOSTAS PARA OS DIVERSOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM UMA MESMA SÉRIE</p> <p>(4) ARTICULAR OS CONTEÚDOS DE FORMA INTERDISCIPLINAR</p> <p>(2) RECURSOS OU MATERIAIS INSUFICIENTES</p> <p>(1) MUITA DEMANDA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS</p> <p>() POUCO TEMPO PARA APLICAR OS CONTEÚDOS</p> <p>(3) AUSÊNCIA DE TEMAS ESPECÍFICOS E FORMATIVOS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA SUA PRÁTICA</p>	
PROF. 2	<p>(3) FALTA DE TEMPO PARA PLANEJAR AS ATIVIDADES</p> <p>(2) PLANEJAR PROPOSTAS PARA OS DIVERSOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM UMA MESMA SÉRIE</p> <p>(1) ARTICULAR OS CONTEÚDOS DE FORMA INTERDISCIPLINAR</p> <p>(4) RECURSOS OU MATERIAIS INSUFICIENTES</p> <p>(7) MUITA DEMANDA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS</p> <p>(6) POUCO TEMPO PARA APLICAR OS CONTEÚDOS</p> <p>(5) AUSÊNCIA DE TEMAS ESPECÍFICOS E FORMATIVOS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA SUA PRÁTICA</p>	
PROF. 3	<p>(1) FALTA DE TEMPO PARA PLANEJAR AS ATIVIDADES;</p> <p>(7) PLANEJAR PROPOSTAS PARA OS DIVERSOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM UMA MESMA SÉRIE;</p> <p>(6) ARTICULAR OS CONTEÚDOS DE FORMA INTERDISCIPLINAR;</p> <p>(4) RECURSOS OU MATERIAIS INSUFICIENTES;</p> <p>(3) MUITA DEMANDA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS;</p> <p>(2) POUCO TEMPO PARA APLICAR OS CONTEÚDOS;</p>	

	<p>(5) AUSÊNCIA DE TEMAS ESPECÍFICOS E FORMATIVOS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA SUA PRÁTICA.</p> <p>Comentário da professora durante o preenchimento: é um tempo perdido as vezes, ao invés de ficar discutindo besteira, já que tem que ficar, vamos trazer um assunto interessante, um assunto legal, né? Que possa contribuir com a prática.</p>	
PROF. 4	<p>(4) FALTA DE TEMPO PARA PLANEJAR AS ATIVIDADES;</p> <p>Comentário da professora enquanto respondia: Falta de tempo nem tanto, porque como esse ano estou trabalhando apenas um horário.</p> <p>(1) PLANEJAR PROPOSTAS PARA OS DIVERSOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM UMA MESMA SÉRIE;</p> <p>() ARTICULAR OS CONTEÚDOS DE FORMA INTERDISCIPLINAR;</p> <p>() RECURSOS OU MATERIAIS INSUFICIENTES;</p> <p>(3) MUITA DEMANDA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS;</p> <p>(2) POUCO TEMPO PARA APLICAR OS CONTEÚDOS;</p> <p>(5) AUSÊNCIA DE TEMAS ESPECÍFICOS E FORMATIVOS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA SUA PRÁTICA.</p> <p>Comentário da professora enquanto respondia: eu acho que a gente não consegue fazer tudo como a gente deseja, da maneira como a gente queria, porque as vezes a gente sai tão cansada, os outros eu não considero, porque aqui tem bastante material, né? Articular conteúdos de forma interdisciplinar é uma coisa que eu consigo, fazer bem esse gancho entre uma matéria e outra, então não vejo tanto problema. Eu acho que o fator principal é essa questão de falta de tempo para aplicar esses conteúdos.</p>	
PROF. 5	<p>(3) FALTA DE TEMPO PARA PLANEJAR AS ATIVIDADES</p>	

	<p>(2) PLANEJAR PROPOSTAS PARA OS DIVERSOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM UMA MESMA SÉRIE</p> <p>(5) ARTICULAR OS CONTEÚDOS DE FORMA INTERDISCIPLINAR</p> <p>(6) RECURSOS OU MATERIAIS INSUFICIENTES</p> <p>(4) MUITA DEMANDA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS</p> <p>(1) POUCO TEMPO PARA APLICAR OS CONTEÚDOS</p> <p>(7) AUSÊNCIA DE TEMAS ESPECÍFICOS E FORMATIVOS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA SUA PRÁTICA</p>	
PROF. 6	<p>(7) FALTA DE TEMPO PARA PLANEJAR AS ATIVIDADES;</p> <p>(1) PLANEJAR PROPOSTAS PARA OS DIVERSOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM UMA MESMA SÉRIE;</p> <p>(5) ARTICULAR OS CONTEÚDOS DE FORMA INTERDISCIPLINAR;</p> <p>(2) RECURSOS OU MATERIAIS INSUFICIENTES</p> <p>Comentário da professora enquanto respondia: hoje em dia com a internet você consegue muita coisa, eu preciso aprender a mexer com essa lousa interativa.</p> <p>(6) MUITA DEMANDA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS</p> <p>Comentário da professora enquanto respondia: Nossa isso é demais, mas isso não interfere em projetos né, por que é com relação a projetos, né? Porque acho que aí você determina o material que quer usar e pronto! Materiais didáticos estão sobrando, não é problema!</p> <p>(3) POUCO TEMPO PARA APLICAR OS CONTEÚDOS</p> <p>Comentário da professora enquanto respondia: Pode ser, porque tem muitas aulas interferindo).</p> <p>(4) AUSÊNCIA DE TEMAS ESPECÍFICOS E FORMATIVOS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA</p>	

	SUA PRÁTICA.	
PROF. 7	<p>(2) FALTA DE TEMPO PARA PLANEJAR AS ATIVIDADES</p> <p>Comentário da professora: Olha, falta de tempo para planejar, eu tenho falta de tempo, mas eu tenho que arrumar. Porque assim, eu sou uma professora nova na prefeitura e uma professora nova, ela não tem a experiência que o povo tem, então eu não consigo chegar aqui e falar assim: O que eu vou fazer hoje? Eu não consigo, porque eu tenho que me sentir segura, se são conteúdos, você concorda que não tem todos os conteúdos na sua cabeça, você tem que lembrar, tem que estudar, então eu não consigo ser dessa maneira, então, falta de tempo tem.</p> <p>(3) PLANEJAR PROPOSTAS PARA OS DIVERSOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM UMA MESMA SÉRIE</p> <p>() ARTICULAR OS CONTEÚDOS DE FORMA INTERDISCIPLINAR</p> <p>() RECURSOS OU MATERIAIS INSUFICIENTES</p> <p>() MUITA DEMANDA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS</p> <p>() POUCO TEMPO PARA APLICAR OS CONTEÚDOS</p> <p>(1) AUSÊNCIA DE TEMAS ESPECÍFICOS E FORMATIVOS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA SUA PRÁTICA</p> <p>Comentário da professora: aqui eu acho que a minha maior dificuldade está na ausência de temas específicos e formativos, eu acho que deveria ter mais formação sobre né, até para te ajudar, te nortear, a falta de tempo para planejar pra preparar isso e o planejar propostas para os diversos níveis de conhecimentos. Acho que na verdade esses três estão em primeiro lugar, estão juntinhos assim.</p>	
PROF. 8	<p>(2) FALTA DE TEMPO PARA PLANEJAR AS ATIVIDADES;</p> <p>(3) PLANEJAR PROPOSTAS PARA OS DIVERSOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM UMA MESMA SÉRIE;</p>	

	<p>(1) ARTICULAR OS CONTEÚDOS DE FORMA INTERDISCIPLINAR;</p> <p>(5) RECURSOS OU MATERIAIS INSUFICIENTES;</p> <p>(7) MUITA DEMANDA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS;</p> <p>(6) POUCO TEMPO PARA APLICAR OS CONTEÚDOS;</p> <p>(4) AUSÊNCIA DE TEMAS ESPECÍFICOS E FORMATIVOS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA SUA PRÁTICA.</p>	
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar as respostas das professoras em relação às dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar ao trabalhar com projetos interdisciplinares, podemos identificar alguns aspectos importantes com base na frequência de citação:

1. Falta de tempo para planejar as atividades: Essa dificuldade foi mencionada por 7 das 8 professoras, sendo um dos principais desafios. A falta de tempo é frequentemente citada como um obstáculo que impede o planejamento adequado de atividades interdisciplinares.

2. Planejar propostas para os diversos níveis de conhecimento em uma mesma série: Esse desafio foi mencionado por 6 professoras. A complexidade de criar atividades que atendam diferentes níveis de conhecimento dentro de uma mesma turma exige maior esforço e planejamento, algo que é dificultado pela falta de tempo e recursos.

3. Articular os conteúdos de forma interdisciplinar: Embora o trabalho interdisciplinar seja um objetivo pedagógico desejado, ele foi citado como uma dificuldade por 4 professoras. Isso indica que, para uma parcela significativa, essa integração entre disciplinas ainda enfrenta desafios práticos.

4. Recursos ou materiais insuficientes: A falta de recursos foi mencionada por 4 professoras, evidenciando que a insuficiência de materiais também impacta negativamente na viabilização de propostas interdisciplinares.

5. Muita demanda dos materiais didáticos: Esse aspecto foi mencionado por 5 professoras, indicando que a pressão para cumprir o cronograma e atender às

exigências dos materiais didáticos sobrecarrega as docentes, dificultando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

6. Pouco tempo para aplicar os conteúdos: O pouco tempo disponível para aplicar o conteúdo planejado foi citado por 5 professoras, evidenciando que, além da dificuldade de planejar, a execução dos projetos interdisciplinares também é prejudicada.

7. Ausência de temas específicos e formativos nas reuniões pedagógicas: Foi citada por 7 professoras. A falta de discussões e formações mais focadas nas necessidades do cotidiano das professoras durante as reuniões pedagógicas parece ser um ponto crítico. Muitas professoras mencionaram que essas reuniões poderiam ser mais produtivas e direcionadas para melhorar a prática pedagógica.

Apresentamos no quadro 10, uma análise relativa de como essas profissionais tentam sanar as adversidades encontradas - se procuram orientações com a CP ou se nas reuniões pedagógicas são oferecidos temas que abordam a interdisciplinaridade.

Diante das colocações gerais do quadro 10 em consonância com os anteriores, fica claro o distanciamento do conhecimento em relação as práticas interdisciplinares em toda a comunidade escolar, no que tange as professoras até a equipe pedagógica.

Ao analisarmos as entrevistas, constatamos a falta de conhecimento sobre o assunto pela equipe gestora presente no ano da pesquisa em campo, em 2023. Neste contexto, as reuniões pedagógicas assumiram um papel burocrático como mencionada pela professora.

[...] as vezes a gente até discute, mas a gente não chega numa solução porque a gente esbarra muito no sistema [...] um sistema que tem que ser cumprido dentro daquele dia, então acaba que muitas vezes a parte pedagógica acaba ficando em segundo plano porque a escola hoje acabou abraçando muito essa questão da assistência (Professora 4).

Além disso, explicitamente e implicitamente observamos nas respostas das entrevistadas que muitas procuravam discutir e possivelmente sanar suas dúvidas em outros momentos, como nos HTIS, na sala da colega ao lado, com coordenadoras dos anos anteriores – diversos momentos, menos nas reuniões

pedagógicas, consideradas por alguns autores como formação continuada/contínua em serviço.

Nóvoa (2022), traz um elemento importante quando ressalta sobre a importância de ressignificar os saberes teóricos e científicos nas escolas, pois é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais.

Corroborando com essa ideia, ele destaca:

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os profissionais se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora [...] é no lugar da escola que se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2002, p. 68).

É a escola que tem o dever (logo, a obrigatoriedade) de proporcionar formação continuada em serviço. Precisam, pois, de acesso a textos dos mais diferentes autores que consolidam as práticas interdisciplinares e as práticas revestidas de significados e não meras pautas e assuntos para prestar contas à contabilidade escolar e suas exigências burocráticas.

Os educadores precisam de espaços e momentos capazes de viabilizar condições necessárias à troca de experiência desses profissionais - considerando, por outro lado, que a formação é direito dos profissionais.

Na perspectiva de uma formação continuada em serviço, que favoreça o aperfeiçoamento dos profissionais e, posteriormente, visa melhorar a qualidade de educação, Formosinho (1991) indica a necessidade de aprimoramento das tarefas docentes como possibilidade de desenvolvimento profissional.

O objetivo da pergunta 9 foi investigar se há diálogo, espaço para discussões na escola.

Quadro 9 – Com relação a essas dificuldades, você discute sobre elas com alguém? Recebe sugestões sobre como superá-las?

PROFESSOR	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
-----------	----------	------------

PROF. 1	<p>Esse ano eu conversei mais com a orientadora e as vezes eu dividia com a coordenadora, pedia alguma ajuda com relação a isso.</p> <p>Entrevistadora: isso nas formações ou nas RAP?</p> <p>Eu fazia isso no meu HTI, nos horários que tinham vagos, né. Eu entrava na sala e perguntava individualmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadora; • Às vezes eu dividia com a coordenadora.
PROF. 2	<p>Já discuti com a coordenadora anterior, do ano passado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora anterior
PROF. 3	<p>Quando eu tenho alguma dificuldade que eu não consigo assim, que eu vejo que não consigo achar uma solução, geralmente vou procurar alguém da equipe, a coordenadora ou alguém que possa me ajudar e que esteja acima de mim.</p> <p>Entrevistadora: E é sanado as dúvidas?</p> <p>Prof: dentro das possibilidades dela, sim! Aqui pelo menos é muito acessível e disposta a ajudar, toda a equipe na verdade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistadora: E é sanado as dúvidas? • Dentro das possibilidades dela, sim!
PROF. 4	<p>Às vezes a gente até discute, mas a gente não chega numa solução porque a gente esbarra muito no sistema, por exemplo, uma questão que interfere muito no tempo de aplicação de conteúdo, essa questão dessas paradas para lanche e almoço, a gente já pontuou isso várias vezes, mas a gente não consegue chegar numa solução por questão de uma rotina de um, como é que vou dizer...um sistema que tem que ser cumprido dentro daquele dia, então acaba que muitas vezes a parte pedagógica acaba ficando em segundo plano porque a escola hoje acabou abraçando muito essa questão da assistência.</p>	
PROF. 5	<p>Nas reuniões pedagógicas, sempre que temos vez e vós, é falado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões pedagógicas
PROF. 6	<p>A sim, esse ano troquei muita informação com a professora 7, sempre é a professora mais próxima, a gente sempre troca informação.</p> <p>Pergunta da entrevistadora: Nas reuniões isso normalmente acontece?</p> <p>Nas reuniões você pode até tocar em alguma assunto, mas as reuniões são curtas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esse ano troquei muita informação com a professora 7.

	<p>para ficar discutindo, o que eu procuro as vezes em orientações sim, ou com a coordenadora ou com a orientadora, são mais próximas.</p>	
PROF. 7	<p>Sim, em reuniões pedagógicas, que tem nas escolas, eu comento.</p> <p>Quando a gente também encontra pessoas da SEDUC, assim, com toda oportunidade que tem, eu comento, porque acho que falta mais, eu acho que ainda existem pessoas, profissionais e professores também que tem muito conhecimento, mas guardam esse conhecimento para eles, eles não compartilham, e eu acho errado isso porque a luz pode brilhar para todo mundo.</p> <p>Então, de repente você tem uma ideia legal, um trabalho legal, mas ele é só meu e eu não posso dividir com ninguém, aí as vezes você só precisa de uma palavra para você também então, eu acho que ainda falta um pouco isso.</p> <p>Entrevistadora: Você falou que costuma compartilhar também com a coordenação?</p> <p>Sim!</p> <p>Entrevistadora: E ela tem conhecimento sobre, traz sugestões?</p> <p>Então, assim, eu peguei sala de aula pouco tempo, sou assinatura de ponto, consegui pegar o quinto ano por três anos, no ano passado eu estava aqui na escola, esse ano também e no ano retrasado eu estava em outra escola, desses meus três anos, eu tive mais retorno no ano passado, então no ano passado eu tinha muitas dúvidas, o que eu queria, como fazer, se eu estava sendo louca no que eu estava pensando, que as vezes a gente acha que está sendo louca, que está viajando de mais, que não é possível e eu tive muito retorno, então eu peguei o retorno que tive no ano passado, guardei, transformei em conhecimento para tentar não precisar perguntar nada esse ano, porque depende muito de quem está na coordenação, da experiência da pessoa que está na coordenação.</p> <p>Se quem está na coordenação tem experiência, consegue ter essa troca, se não tem, aí você acaba não tendo uma troca, então eu peguei.</p> <p>No ano passado eu fiz uma aula, eu falava</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões pedagógicas; • Eu peguei o retorno que tive no ano passado, guardei, transformei em conhecimento para tentar não precisar perguntar nada esse ano, porque depende muito de quem está na coordenação, da experiência da pessoa que está na coordenação.

	que a minha formação era aqui na escola com a coordenadora, então eu colocava todo dia que tinha formação, pegava ela e fui tirando todas as dúvidas e fui transformando em conhecimento para trazer isso daí e ficou, porque o conhecimento que eu tive com ela no ano passado guardei e eu usei isso.	
PROF. 8	<p>Eu particularmente, nessa essa questão da interdisciplinaridade, eu particularmente tenho bastante, como é que posso dizer, tenho uma certa dificuldade em trabalhar né, um único tema nas diversas disciplinas e eu conversei bastante com uma coordenadora que nós tivemos aqui no ano passado, ela falou que, ela até estava falando que na questão da pandemia foi importante para os professores, porque como a participação era muito pouca né, na pandemia, então conseguir trabalhar um único tema de diversas formas, trazia o aluno e aí você conseguia né, ter essa questão mais até de nota, porque isso já estava no fund 2, precisava garantir uma nota né, então trabalhar nessa forma foi uma estratégia que eles tiveram no fund 2 e a gente conversava bastante sobre isso, mesmo para ser usado no fund 1, mas acaba a gente entrando um pouco nesse entrave sabe, de ter um material didático e ele não condiz né, com a sua proposta, então aí as vezes você acaba ficando um pouco sem recurso né.</p> <p>Então, assim, a gente acaba trocando realmente com outras parceiras de sala ou né da escola ou com a coordenadora mesmo.</p>	<p>Nessa essa questão da interdisciplinaridade;</p> <p>Tenho uma certa dificuldade em trabalhar;</p> <p>Material didático e ele não condiz com a sua proposta;</p> <p>Gente acaba trocando realmente com outras parceiras de sala;</p> <p>Com a coordenadora.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Analisando as respostas das professoras sobre se há espaço para diálogo e discussão na escola a respeito das dificuldades que enfrentam, podemos destacar os seguintes pontos:

1. Diálogo com a coordenação ou orientação pedagógica:

A maioria das professoras menciona que há algum nível de diálogo com a coordenação ou a equipe pedagógica, como a Prof. 1, que relata conversar tanto com a orientadora quanto, ocasionalmente, com a coordenadora, durante seu horário de trabalho individual (HTI). Outras professoras, como a Prof. 2 e Prof. 8,

também indicam que procuram ajuda da coordenação, especialmente quando há dificuldades específicas.

A Prof. 7 destaca que o retorno da coordenação depende muito da experiência e envolvimento da pessoa responsável. Ela relata que, em anos anteriores, teve mais apoio da coordenação e isso ajudou a transformar dúvidas em conhecimento que ela continua a utilizar.

2. Troca de informações entre colegas:

Algumas professoras relatam uma troca frequente de informações com colegas, como a Prof. 6, que menciona discussões com outra professora (Prof. 7) como sendo seu principal espaço de troca. Isso sugere que, além da coordenação, as professoras também buscam apoio entre pares, principalmente em questões práticas do cotidiano escolar.

A Prof. 8 menciona que troca informações com colegas de sala ou com a coordenadora sobre dificuldades na interdisciplinaridade e nos materiais didáticos.

3. Dificuldades em encontrar soluções:

Embora o diálogo ocorra, algumas professoras relatam que muitas vezes as discussões não levam a soluções concretas. A Prof. 4, por exemplo, menciona que, apesar das discussões sobre questões que afetam a prática pedagógica, como a interrupção para lanches, essas conversas não resultam em soluções, pois esbarram em questões sistêmicas.

Essa sensação de frustração por não conseguir resolver questões estruturais é um ponto levantado por várias professoras, indicando que, embora exista espaço para discussão, as limitações impostas pelo sistema educacional nem sempre permitem mudanças práticas.

4. Espaço limitado nas reuniões pedagógicas:

Algumas professoras, como a Prof. 5 e Prof. 6, mencionam que as reuniões pedagógicas são um espaço onde podem falar sobre suas dificuldades, mas que essas reuniões são curtas ou não são suficientes para discussões mais profundas. Isso pode limitar a troca de ideias e soluções que poderiam ser mais produtivas.

5. Falta de compartilhamento entre profissionais:

A Prof. 7 levanta um ponto interessante sobre a falta de compartilhamento de conhecimentos entre os próprios professores. Ela acredita que muitos guardam boas ideias para si, o que impede um intercâmbio mais amplo de estratégias pedagógicas que poderiam beneficiar o coletivo.

4.1 Análise dos documentos- Atividades aplicadas

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (Larrosa, 2002, p. 21).

A vivência no projeto se tornou um espaço para profunda reflexão a respeito de metodologias utilizadas pelas professoras e que apresentaram aspectos diversos quanto às práticas observadas e vividas.

Como em qualquer profissão, compreendemos que há dificuldades a serem enfrentadas, mas a estranheza surgiu quando houve necessidade de aplicar as atividades cuja abordagem exigia integração das disciplinas.

Uma parte do produto educacional foi desenvolvido apenas com uma turma atendida no projeto PEA, no qual, o objetivo da proposta foi articular habilidades concernentes à interdisciplinaridade dentro das disciplinas de: Língua portuguesa, Matemática, História, e Geografia, principalmente, no que tange à categoria de análise “espaços e localização” para favorecer os alunos que apresentavam dificuldades na Alfabetização e Letramento.

Assim, nesta seção, são apresentadas as atividades aplicadas e os documentos orientadores do PEA.

Inicialmente, são descritos os objetivos do PEA. Em seguida, são apresentadas as análises da proposta interdisciplinar aplicada e possíveis contribuições para o enfrentamento dos problemas apresentados na observação em campo e, portanto, para a melhoria da qualidade das aulas de forma interdisciplinar.

4.2 Projeto Estratégico de Ação – PEA

O ponto de partida que levou a SEDUC criar o Projeto PEA foi a defasagem apresentadas pelos alunos na aprendizagem de leitura, escrita e matemática que foram acentuadas durante a pandemia.

Entendendo-se a necessidade da recomposição de aprendizagem dos estudantes após a pandemia, um plano de ação foi montado pela Secretaria de Educação de Santos - SEDUC, com o objetivo de articular o Projeto Político Pedagógico (PPP) das UME e o Currículo Santista.

Sendo assim, criaram o projeto e definiram os sujeitos: professor bidocente que atua no projeto em parceria com a professor regente - atuando em conjunto em prol dos avanços dos alunos.

Na perspectiva de bidocente, o professor atuante do PEA visa desenvolver atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos.

Para este projeto, a SEDUC oferece dentro do horário de trabalho do PEA, subsídios teóricos em momentos de estudo, reflexão e pesquisa aos educadores participantes, que possibilitou sistematizar algumas contribuições para esta pesquisa.

No contexto dessa ideia surgiu a portaria nº 97 /2022 – SEDUC de 18 de novembro de 2022.

Art. 7º O professor do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais deverá:

I – priorizar a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos por meio de metodologias diferenciadas (recursos didáticos e tecnológicos, entre outros);

II – auxiliar o professor regente nas atividades estabelecidas e planejá-las em conjunto;

III – participar, obrigatoriamente, das formações e cumprir os estudos propostos;

IV – possuir fluência digital com habilidades mínimas no uso de tecnologias e plataformas digitais da educação, internet e aplicativos afins;

V – manter a Equipe Gestora da UME informada sobre o aproveitamento dos alunos;

VI – registrar o processo em Diário de Classe, planejar as ações pedagógicas e preencher trimestralmente a Ficha de Monitoramento do Projeto;

VII – atender, quando necessário, a substituição do professor regente, apenas e somente nas classes em que o docente do PEA desenvolve o projeto;

VIII – atender às demandas pedagógicas na UME no âmbito da sua atuação, nos dias em que não houver formação.

No artigo 8 ressalta que para acompanhamento do PEA, a equipe gestora da UME deverá:

I – orientar os professores a assumirem o PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais, preferencialmente, na UME em que lecionam;

II – organizar horários de atendimento às turmas em conjunto com o docente do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais e professor titular, executando as aulas dos professores especialistas (Educação Física, Artes, Língua Estrangeira – Inglês, Língua Brasileira de Sinais LIBRAS);

III – acompanhar, presencialmente, o desenvolvimento do processo cognitivo dos alunos no Projeto, assim como por meio da Ficha de Monitoramento;

Em 2023, uma nova portaria para o projeto foi realizada, passando a entrar em vigor no ano seguinte:

Portaria nº 131 /2023 – SEDUC de 08 de dezembro de 2023, modificando o artigo 7.

Art. 7º O professor do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais deverá:

I – priorizar a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos por meio de metodologias diferenciadas (recursos didáticos e tecnológicos, entre outros);

II – auxiliar o professor regente nas atividades estabelecidas e planejá-las em conjunto;

III – participar, obrigatoriamente, das formações e cumprir os estudos propostos fazendo 30h/a semanais;

IV – realizar a formação síncrona na unidade escolar, situação em que é vetada à Equipe Gestora direcioná-lo a entrar em classe, priorizando o momento de formação; não havendo disponibilidade de acesso à internet e dispositivo eletrônico, poderá ser autorizada, pela Equipe Gestora, a realização da formação em outro local;

V - possuir fluência digital com habilidades mínimas no uso de tecnologias e plataformas digitais da educação, internet e aplicativos afins;

VI - manter a Equipe Gestora da UME informada sobre o aproveitamento dos alunos;

VII - registrar o processo em Diário de Classe fornecido pela UME, planejar as ações pedagógicas e preencher trimestralmente o Formulário de Monitoramento do projeto;

VIII - atender, quando necessário, a substituição do professor regente, preferencialmente nas classes em que o docente do PEA desenvolve o projeto;

IX – atender às demandas pedagógicas na UME no âmbito da sua atuação, nos dias em que não houver formação.

Com base nessas premissas e do Currículo Santista, os professores do PEA junto com o regente devem planejar as atividades que vão proporcionar o contato sistemático e significativo com as práticas de leitura e escrita social.

4.3 Atividades realizadas pelas professoras regentes

A partir de um enfoque mais crítico, são apresentadas as atividades realizadas durante o Projeto PEA em 2023.

A primeira atividade apresentada tinha o objetivo de trabalhar com as famílias silábicas e foi dado ao aluno por meio de cópia xerocopiada.

Figura 4: Atividade do 4º ano – Trabalho com família silábica.



Fonte: Pesquisadora.

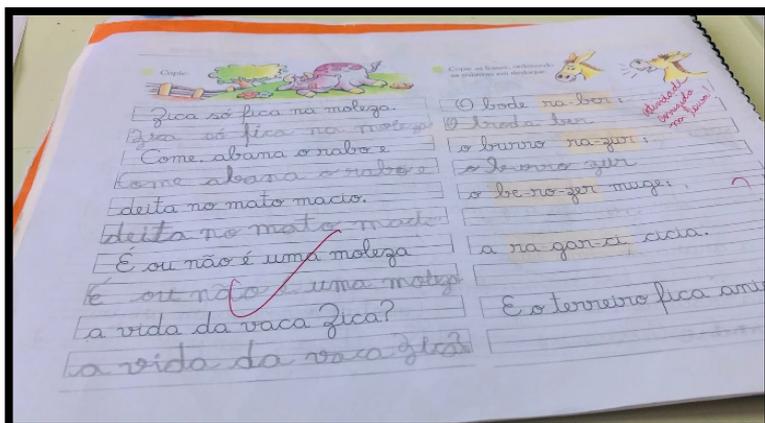
Evidencia-se que a atividade proposta visa à fixação das famílias silábicas das palavras apresentadas, por meio de figuras representativas e também por meio de traços colocados lado a lado que evidenciam a quantidade de sílabas que possui a

palavra. Trata-se de uma atividade bastante tradicional e encontrada em diversos sites da internet que visam à alfabetização. A atividade não apresenta um contexto, também não promove reflexão crítica sobre o que está sendo colocado. Não houve orientação por parte da regente sobre como deveria ser apresentada aos alunos a atividade.

Trata-se de uma atividade que não promoveu a interação ou qualquer discussão ou questionamento entre os alunos, resultando em uma prática não reflexiva. Isso contrasta com os objetivos principais estabelecidos pela BNCC, que visam formar estudantes capazes de ser ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Segundo a normativa:

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de



conhecimentos (Brasil, 2017, p.57-58).

Figura 5: Atividade do 4º ano – Treino de letra cursiva

Fonte: pesquisadora.

A atividade dada pela professora e que foi repassada aos alunos tinha o objetivo de treiná-los para uma escrita alinhada. A atividade não promoveu aprendizagem sobre o que consideramos essencial no âmbito de um projeto como o PEA.

Não podemos deixar de mencionar Freire (2017) quando ele argumenta que o ensino tradicional desumaniza ao tratar os alunos como receptores passivos de informação, em vez de participantes ativos no processo de aprendizado e, também, que a escola tem o papel importante para práticas pedagógicas ativas e significativas.

[...] é imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá”-la ou “domesticá”-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. **É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor** (Freire, 2017, p. 121, grifo do autor).

Devo dizer que as minhas colocações visavam promover a reflexão e não julgamento. Para várias delas, tinha indagações e dúvidas; outras estavam mais claras e foi sendo confirmadas perante a dissertação, mas nem por isso, foram aqui apresentadas como minhas conclusões, muito menos como normas.

Diante disso, todas as críticas, questionamentos e esclarecimentos foram fundamentalmente embasadas por teóricos que abordaram o assunto.

Para se pensar no primeiro conjunto de preocupações, questões foram indagadas naquele momento, pondo-me para questionar: Como eu enxergava a escola em um ambiente formador?

Durante muito tempo, eu, educadora, acreditava nas possibilidades de, por intermédio da escola, modificar as práticas enraizadas das professoras diante das diversas formações centradas no ambiente de trabalho. Os tão falados HTPCs (Hora de Trabalho Coletivo na Escola) ou RAPs (Reunião de Aperfeiçoamento Profissional) e até mesmo os HTIs (Hora de Trabalho Individual) carregavam uma esperança de

mudança da práxis dos educadores, fosse ela por meio de reflexão, troca entre os pares, avaliação da prática ou dos estudos promovidos nesses momentos.

Corroborando com essa ideia, Imbernón (2011), traz mais contribuições a respeito do quanto é importante a formação profissional.

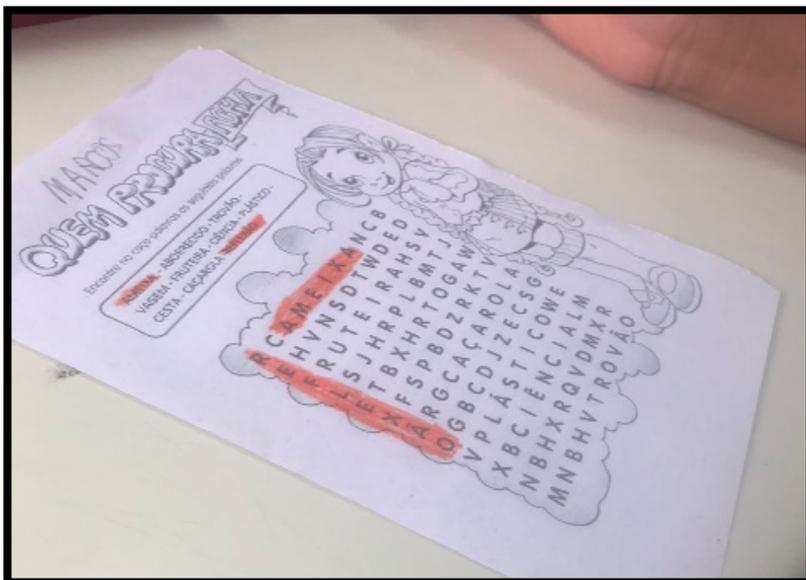
Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com a situação de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (Imbernón, 2010, p. 41).

Com isso, possivelmente, a formação que as educadoras tiveram, observado no Gráfico 1, que mostra que mais da metade das educadoras estavam há mais de 15 anos na carreira, levou a configurar um quadro diversificado na UME, tanto nos procedimentos empregados por elas, quanto nos princípios e critérios adotados para a escolha das propostas.

Sendo assim, quando me deparava com propostas (como vemos na imagem abaixo) mais questionamentos apareciam, principalmente com perguntas como:

- Quais eram os critérios que aquela educadora adotava para escolher a proposta que iria realizar com a turma?
- Como o aluno seria protagonista ao realizar esse tipo de proposta?
- Quais eram as reflexões e trocas que essa atividade possibilitava ao grupo?

Figura 6: Atividade do 4º ano – caça palavra



Fonte: Pesquisadora.

No entanto, se pensarmos nos objetivos da BNCC (2017, p. 57-58) dentro da perspectiva interdisciplinar, o aluno assume um papel fundamental em seu processo de ensino-aprendizagem quando deixa de ser apenas um elemento receptivo e inerte na sala de aula.

Sendo assim, com propostas interdisciplinares o aluno é motivado a interagir e adotar uma postura mais participativa, tornando-se capaz de construir e expor argumentos que se relacionam com seus conhecimentos prévios e a busca por seus próprios questionamentos.

Como uma forma de pensarmos nos estudantes como agentes ativos do seu processo de aprender, Moran (2011) constata com a reflexão que:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (Moran, 2011).

Quando há inquietação que reverbera na prática do professor, por outro lado, existe uma crescente preocupação com as formações continuadas em serviço que não são eficazes, deixando de proporcionar a mudança da práxis do professor.

Na UME onde a pesquisa aconteceu, aparentemente não havia, da parte da equipe, nenhuma iniciativa de discutir nas reuniões formativas (HTPC e RAP) os princípios e critérios para as propostas que eram aplicados na UME e até mesmo assuntos relacionados a projetos interdisciplinares, sendo assim, a divergência se acirrava entre uma única escola, tornando-se mais agudo os problemas em relação aos avanços na aprendizagem dos alunos e o desinteresse dos mesmos ao longo do ano de 2023.

Esse problema revelava uma questão teórica implícita, pois na medida em que a escola não possuía momentos formativos direcionados às práticas do corpo docente - mesmo que discutíveis em relação a qualidade ou adequabilidade, cada professora conduzia suas aulas de acordo com sua própria experiência e, talvez, por isso, elas não conseguiam ter um olhar reflexivo diante a própria metodologia de ensino.

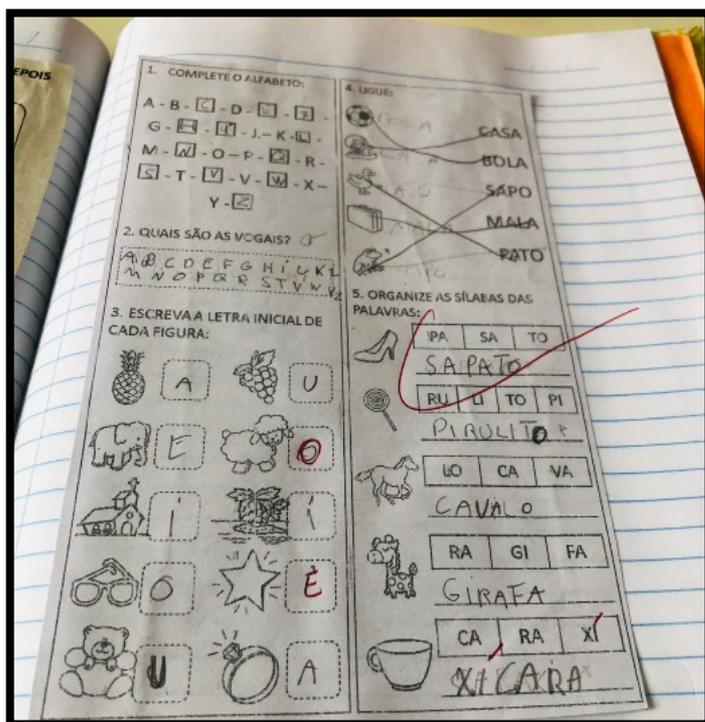
Neste sentido, Placco (2006) evidencia que a formação docente em serviço de forma sistematizada proporciona um trabalho mais efetivo.

Processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de interseção com seus pares, por meio de depoimentos e relatos de experiências. Nesses processos, convive-se com a declaração de dúvidas e angústias, a confirmação das conquistas e o enfrentamento das dificuldades, num movimento de interlocução, de acolhidas, de pontuações necessárias, que enriquecem o trabalho tanto no individual como no coletivo (Placco, 2006, p. 38).

Colocado ainda o aspecto da falta de momentos formativos mais específicos aos professores, vale observar que os princípios metodológicos, da grande parte do corpo docente fazia uso de uma prática tradicional, no que se refere a técnica ou forma de ensinar utilizando propostas e exercícios convencionais, em formas de papeis xerocados, exigindo que os alunos os executem conforme um padrão

metodológico, sendo assim, o que Placco (2006) conduz a um movimento de interlocução, de pontuações e troca de experiência, não existia.

Figura 7: Atividade do 4º ano – Alfabeto, vogais e família silábica



Fonte: Pesquisadora.

Para elucidar ainda mais essas práticas, vale a pena destacar que atividade elaborada pela professora na maioria das vezes não fazia sentido ou até mesmo não tinha finalidade de tanto trabalho, de tantas coisas rotineiras que, no fundo, a educadora ficava meses a fio repetindo coisas sem significado.

Trazendo os pontos importantes que os teóricos abordados nesse trabalho mostram sobre a interdisciplinaridade, seria mais adequado mudar isso, percebendo que o trabalho escolar poderia ser vivido com uma prática social criativa, dinâmica e crítica – uma prática com oportunidade de ser compartilhada entre os alunos e professores, no qual, a cada dia, os educandos constroem autonomia como sujeito da própria ação.

Finalmente, é preciso apontar que nas atividades realizadas e apresentadas aqui não há integração entre as disciplinas, impossibilitando a idealização de uma proposta interdisciplinar e reflexiva, pois se torna inviável o diálogo entre as

matérias, quebrando a possibilidade de um conteúdo conversar ou complementar o outro.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registros sistemáticos dos resultados. (Brasil, 1999, p. 89).

O outro conjunto de preocupações que trazemos é: Em qual contexto escolar podem se instituir práticas reais de leitura e escrita de forma interdisciplinar? E para isso, apresento no próximo subitem uma parte do produto desenvolvido com alguns alunos de uma das turmas que eu atendia no PEA.

4.4 Atividades realizadas pela professora do Projeto PEA – parte do produto

Na experiência pedagógica aqui descrita – tanto pela reflexão teórica quanto a dimensão prática que provocou a escrita desta pesquisa, precisei, então, encarar meus próprios questionamentos, no sentido de construir um plano de ação à luz do que os autores mostravam em seus livros, elaborando um produto interdisciplinar com propostas em que os conteúdos estivessem interligados, atribuindo assim, sentido e significado para os alunos durante a realização da mesma.

Levando em consideração as experiências aqui relatadas, no ensino, a interdisciplinaridade não poderia ser considerada como uma “junção de conteúdo, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (Fazenda, 1993, p.64). Neste sentido, implicava em um novo pensar e agir, numa postura que oportunizava a vivência de integração por conhecimentos diversificados.

A pesquisa, juntamente com a imersão prática no projeto PEA, me fez observar os fragmentos e as ações implícitas e explícitas dos alunos, buscando compreender a totalidade que neles se revelavam. Meu compromisso como

professora bidocente e pesquisadora implicou resgatar o que lhes foi “arrancado”, ao convertê-los em uma prática que fizesse como sujeito protagonista e detentor do saber.

Outro aspecto observado durante atuação no projeto PEA foi que em ambas as turmas, havia uma diversidade do nível de conhecimento, com isso, as propostas pedagógicas das professoras regentes não conseguiam atender as especificidades dos alunos no individual e tão menos no coletivo, ou até mesmo, de forma interdisciplinar.

Diante dessas questões expostas, surgiu a ideia de desenvolver uma parte do produto desta dissertação (Projeto Interdisciplinar) que provocasse o interesse dos alunos pelas disciplinas de Geografia e História, com conceitos básicos inerentes às mesmas, principalmente, no que tange à categoria de análise do espaço, bairro e distância da moradia deles até a escola, proporcionando conhecer um pouco a história do bairro onde a UME se localizava.

A finalidade da proposta foi no intuito que as disciplinas estivessem interligadas, aspectos importantes e bem discutidos nas obras de Fazenda (1993), cada uma com seus objetivos específicos e, também, com o propósito de promover avanços na alfabetização e letramento, de forma mais autônoma, criativa, reflexiva e com significado para os educandos.

Fez-se necessário, então, considerar o discurso teórico, no que concordamos com Fazenda, ao caracterizar a interdisciplinaridade:

[...] pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. [...] Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade, de **interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados**. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentada pela unitária do ser humano (Fazenda, 1993, p. 31, grifo nossos).

A partir das necessidades observadas de uma das turmas atendidas no projeto PEA, em 2023, elaborei e apliquei uma parte do produto com os estudantes do quinto ano, a fim de aproximar a prática interdisciplinar com os saberes deles construídos ao longo das aulas ministradas pela professora regente – o objetivo da

proposta foi em proporcionar aos alunos que se sentissem participantes da cultura e da história local da UME, de forma que fossem inseridos no contexto escolar e social.

Outro problema que me levou ao tema pesquisado, foi o fato dos alunos se mostrarem distantes e apáticos com relação a maioria dos conteúdos trabalhados em sala e, com isso, não se engajavam em participar das aulas ou a dialogarem entre os pares, contrapondo com as relevâncias que Paulo Freire (1986) traz como colaboração nos tempos atuais “ [...] o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz de gerar, sem ele não há comunicação e sem comunicação não há verdadeira educação”.

O pesquisador, Freire (1986) chamou a atenção, mostrando que esse diálogo natural é essencial para educação, pois ele requer uma profunda crença na capacidade e dignidade dos seres humanos. Quando o diálogo é mantido, apesar das críticas, ele tem o poder de engajar ativamente os estudantes, promovendo sua participação efetiva no processo de ensino aprendizagem.

Somente o diálogo, que exige uma intensa fé o ser humano se sobreviver à crítica é capaz de gerar o engajamento e a participação dos educandos no processo educativo. (Brasil, 1986).

Na figura 8, mostrarei o momento em que o grupo, olhava para o *Google maps* no intuito de analisar a distância, o tempo e possivelmente a quilometragem que percorriam de suas residências até a UME - o objetivo desse momento foi de se tornar uma proposta “disparadora” ao projeto interdisciplinar.

Figura 8: Atividade com 5º ano - Pesquisando no *Google Maps* a distância da residência dos alunos até a UME.



Fonte: Pesquisadora.

Naquele momento, reflexões foram geradas, não só no conteúdo da disciplina de geografia, mas também da matemática, no qual, os alunos puderam observar e analisar quem morava mais perto ou mais longe por meio da distância percorrida; qual trajeto seria menor para ir à escola; quanto tempo levavam quando iam com algum meio de transporte ou a pé para UME.

Com isso, foi possível proporcionar aos estudantes a problematização - quando o grupo observava o mapa, conseguiam colocar em prática não só os conhecimentos da matemática ou da leitura de imagem, mas também, o diálogo, a reflexão, o encontrar sentido e, talvez, apontar caminhos e soluções para questão presentes durante a atividade. No que se refere a um ensino problematizador, Giroux (1997) defende que a pedagogia crítica promove a conscientização e a transformação social.

A pedagogia crítica requer que os educadores se envolvam em um ensino que desafie os estudantes a questionar e transformar a realidade (Giroux, 1997, p. 45).

A prática de projetos interdisciplinares, fundamentada na pedagogia crítica, revela-se como uma abordagem poderosa para promover um ensino

problematizador e transformador. Ao envolver o grupo de estudante no processo colaborativo de investigação e resolução de problemas reais, foi possível permitir que o conhecimento fosse construído de maneira contextualizada e significativa.

A integração de diferentes disciplinas em torno do tema (localização da UME) e problemas comuns, como a distância e o tempo para chegar à escola, não só enriqueceu a compreensão dos alunos sobre a complexidade do mundo, mas também, desenvolveu habilidades críticas essenciais.

Através dessa prática interdisciplinar, fui desafiada criar um ambiente de aprendizagem que encorajasse os estudantes a questionar e analisar criticamente a realidade ao seu redor, como enfatiza, Giroux (1997) quando aponta a importância de levar os educandos a transformar ou indagar sobre sua realidade atual.

Este enfoque pedagógico valorizou as vozes dos estudantes, promovendo a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Ao serem incentivados a investigar, debater e propor soluções para questões reais, os alunos não apenas adquiriram conhecimentos teóricos, mas também, desenvolveram competências práticas e sociais fundamentais para a cidadania ativa e consciente.

Portanto, a prática de projetos interdisciplinares alinhada à pedagogia crítica de voz e escuta, não só enriquece o processo educacional, contudo, contribui para a formação de indivíduos capazes de transformar a sociedade.

Esta abordagem holística e reflexiva do ensino responde à necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdo, promovendo uma aprendizagem engajada e transformadora que prepara os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Para isso, Freire (1986) aponta que “a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”, sendo assim, podemos enxergar a educação contemporânea como um processo dinâmico e recíproco

Em tal reflexão, os autores Japiassu (1976) e Fazenda (1993) atentam para a necessidade de considerarem a atitude e o diálogo, primordiais na busca do ser interdisciplinar. Dessa forma, o diálogo dependente diretamente da atitude do professor diante de práticas ou de projetos interdisciplinares, ou seja, é a partir da atitude que podemos estar abertos ao diálogo para conseguirmos efetivar práticas

interdisciplinares que sejam significativas no processo ensino aprendizagem dos alunos.

Outros aspectos apontados pelos autores Japiassu (1976) e Fazenda (1993) é que a partir da atitude e do diálogo que o professor apresenta maior predisposição ao planejamento coletivo, com a intenção de contemplar a interdisciplinaridade por meio da integração de conteúdos para serem trabalhados de forma contextualizada.

Como podemos observar na figura 8, o recurso utilizado, a disposição em que as crianças estavam sentadas foram fatores importantes para promover a cooperação no momento da proposta, pois todos estavam comprometidos com um único trabalho - sendo possível, naquele momento, mediar de forma prazerosa, o processo ensino aprendizagem dos alunos, tornando-os agentes do seu conhecimento.

Segundo Freire (1996), a tarefa do educador, quando não é de comunicar, é a de provocar a produção ou a construção do conhecimento, neste contexto, o autor reforça a importância da interação, do diálogo e da participação ativa dos educandos em seu processo educativo, tornando-os protagonistas de seu próprio aprendizado.

Dessa forma, planejamento, comprometimento e integração dos conteúdos disciplinares, dependerão dos primeiros pressupostos: atitude e diálogo. Pois, o professor dotado de tais ideias estará predisposto a exercitar a interdisciplinaridade com um planejamento prévio do seu trabalho.

A partir deste trecho, vou relatar brevemente uma parte do produto desta dissertação, que originou em um guia de apoio pedagógico para o trabalho com Projeto Interdisciplinar, intitulado “Além dos muros da escola – do já conhecido para novos horizontes”.

Como a escola estava localizada em um bairro que tem uma história na cidade de Santos, a mesma nos proporcionou trabalhar com recursos tecnológicos que a UME oferecia, no caso, a lousa interativa e com isso, usamos o *Google Maps* como um ponto de partida para o início do projeto e para as outras etapas do estudo, uma vez que, através de um tema próximo da realidade dos alunos, o assunto contribuiu para o interesse em se aprofundar cada vez mais sobre o tema.

Em outro momento, retomamos o que havíamos observado no *Google Maps*, e perguntei aos educandos se eles conheciam o bairro onde a escola se localizava—alguns trouxeram informações relevantes e importantes, outros, preferiram permanecer mais como ouvinte.

Diante desses apontamentos, em outra aula, previamente pesquisado por mim, levei ao grupo algumas histórias e curiosidades sobre o bairro, assunto que levantou muitos questionamentos e interesses no dia.

Fiquei imaginando, então, como poderia proporcionar aos alunos uma aula que pudesse através do tema disparador “o bairro”, trabalhar os conteúdos das quatro áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, geografia e história), não deixando de lado os recursos que a UME nos oferecia e principalmente o protagonismo dos alunos.

Para isso, utilizei a lousa interativa como mostro na figura 9 e nela, acessei o site previamente pesquisado por mim para ler em conjunto com os alunos as informações, histórias e curiosidades do bairro onde a UME se localizava.

Figura 9: Atividade com 5º ano - pesquisando no *Google Maps* uma notícia sobre o bairro onde a UME se localizava



Fonte: Pesquisadora.

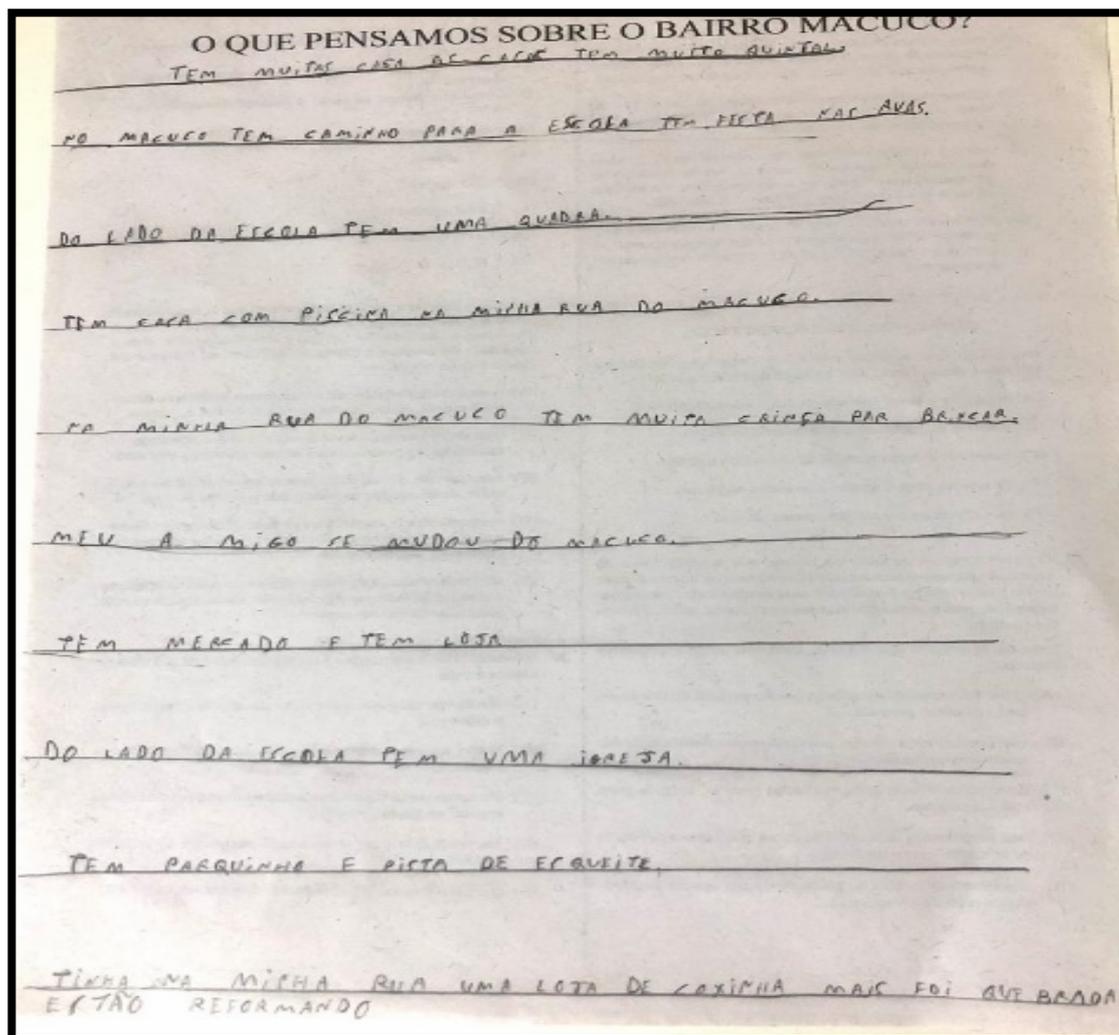
Neste mesmo dia, os alunos foram protagonistas, participando de uma roda de leitura sobre a história, informações e curiosidades do bairro, com isso, muitos diálogos surgiram sobre o assunto, trazendo vários elementos importantes para a próxima etapa. Corroborando com essa prática, Piaget (1994) aborda a importância da troca de conhecimento e interação no processo de aprendizagem quando ele diz que:

Os intercâmbios sociais são fundamentais no desenvolvimento intelectual, porque o confronto de pontos de vista diferentes obriga a criança a considerar o ponto de vista do outro, o que é essencial para a construção do raciocínio lógico (Piaget, 1994).

Após essa etapa, os alunos foram convidados a escreverem o que pensavam sobre o bairro, com o intuito de registrarem informações pertinentes para serem usadas nas próximas etapas do projeto, como mostra abaixo (figura 10).

Com isso, podemos observar indícios dos conhecimentos prévios juntamente com os novos saberes que foram construídos durante as atividades investigativas, sendo elas informações trazidas pelo texto lido na lousa interativa ou até mesmo na troca de informação do grupo.

Figura 10: Atividade com 5º ano - escrita espontânea sobre o bairro da escola



Fonte: Pesquisadora.

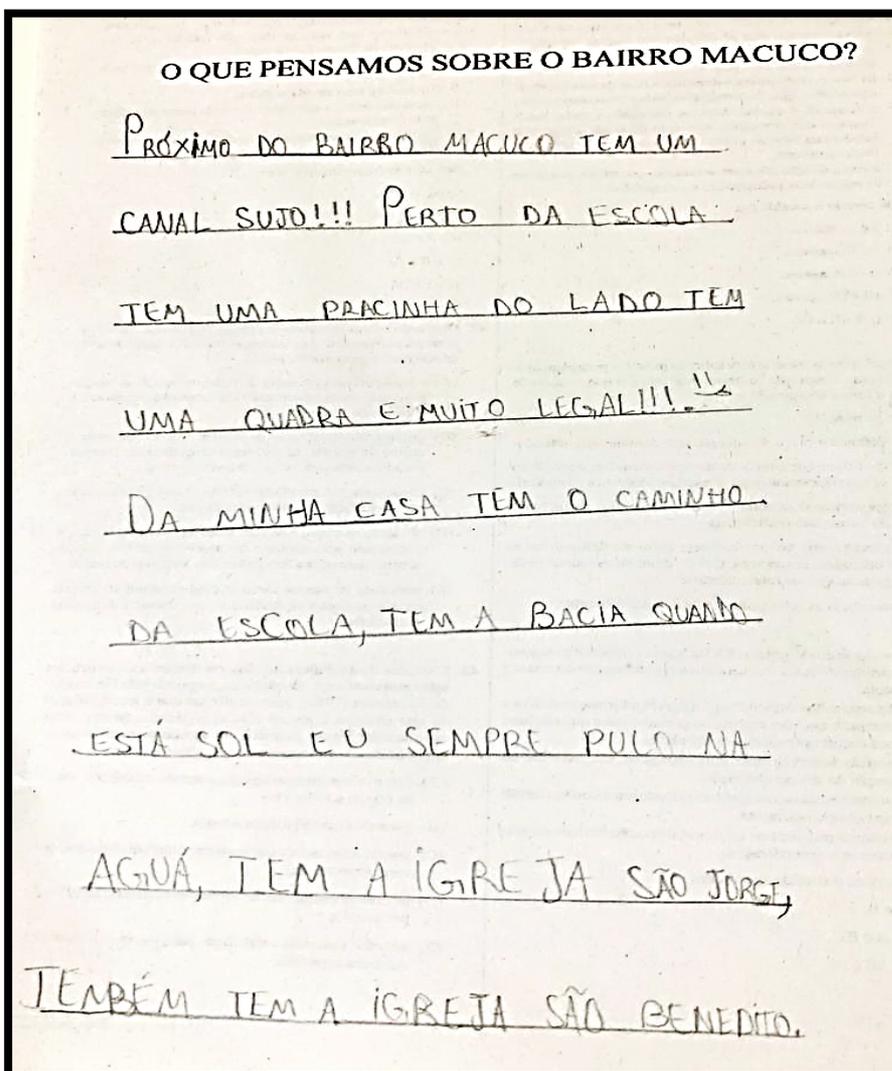
Em síntese, Edgar Morin (2000) aborda a importância de reconhecer e utilizar o conhecimento prévio para promover uma compreensão mais holística e integrada dos temas estudados, também enfatiza a relevância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos como parte fundamental para uma educação que valorize a complexidade e a interconexão dos saberes.

É necessário promover a inteligência geral apta a referir-se ao contexto, ao global, ao multidimensional e à interação complexa entre elementos. Tal inteligência é alimentada pela capacidade de mobilizar e integrar conhecimentos prévios em novas situações, enriquecendo a compreensão e a reflexão crítica (Morin, 2000).

Morin (2000) enfatiza a necessidade de desenvolver uma inteligência geral que possa compreender e integrar contextos globais e multidimensionais, bem como as interações complexas entre diferentes elementos. Ele destaca que essa forma de inteligência é fortalecida pela capacidade de mobilizar e integrar conhecimentos prévios em novas situações, o que enriquece a compreensão e promove uma reflexão crítica mais profunda.

Fundamentalmente a reflexão crítica do aluno, se faz por sua efetiva participação diante das propostas com sentido e significado – sair do papel xerocado, para práticas mais contextualizadas como mostra na figura 11.

Figura 11: Atividade com 5º ano - escrita espontânea sobre o bairro da escola



Fonte: Pesquisadora.

Na figura 11 podemos observar que o aluno trouxe seu conhecimento prévio para o texto, informações valiosas para o pensar e planejar do professor, pois o educador ao identificar e considerar esses saberes, pode promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura, ajudando o aluno a integrar o novo conhecimento de maneira mais eficaz.

Segundo Ausubel (1987), o conhecimento prévio dos alunos desempenha um papel fundamental na aprendizagem, pois serve como uma estrutura cognitiva na qual novas informações são ancoradas. Ele afirma que “ a coisa mais importante que um professor deve saber é o que o aluno já sabe”.

Ausubel (1987) revela que o ensino eficaz depende da capacidade de conectar novos conceitos ao conhecimento pré-existente dos alunos. Desta forma, o conhecimento prévio não é apenas um acúmulo de informações, mas sim uma rede de conceitos inter-relacionados que facilitam ou dificultam a assimilação de novos conteúdos.

Diante dos conceitos inter-relacionados, encontramos dentro das normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, voltadas para a Educação Básica nos anos iniciais, a importância de uma abordagem interdisciplinar que permita à criança expressar-se como um sujeito criativo, dialógico e sensível. Essa perspectiva valoriza o desenvolvimento das emoções, necessidades, dúvidas e sentimentos, integrando-as com diferentes linguagens para explorar o que já sabe com a construção de novos conhecimentos.

Assim, a criança deixa de ser uma receptora passiva de informações descontextualizadas e torna-se um agente ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, capaz de formular hipóteses, questionar, opinar e compartilhar seus conhecimentos prévios adquiridos em uma aprendizagem significativa e conectada com a realidade (Brasil, 2017).

Corroborando com essa ideia, Fazenda (2011) defende que a interdisciplinaridade é essencial para promover a construção do conhecimento de forma integrada e contextualizada, possibilitando uma educação mais significativa e completa. Além disso, Morin (2000) argumenta que a complexidade do

conhecimento exige uma abordagem que ultrapasse as fronteiras disciplinares tradicionais, favorecendo uma compreensão mais holística e crítica do mundo.

Convém ressaltar que a Base Nacional Curricular (Brasil, 2017, p.17) destaca a importância do currículo e do ensino mais contextualizado, porém, só se concretizam de forma eficaz quando ambas são realizadas por meio de decisões e ações que envolvem todos.

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico-cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requer muito mais que acúmulo e receptor de informações e sim participantes e integrantes do seu processo de aprendizagem. (Brasil, 2017, p.14).

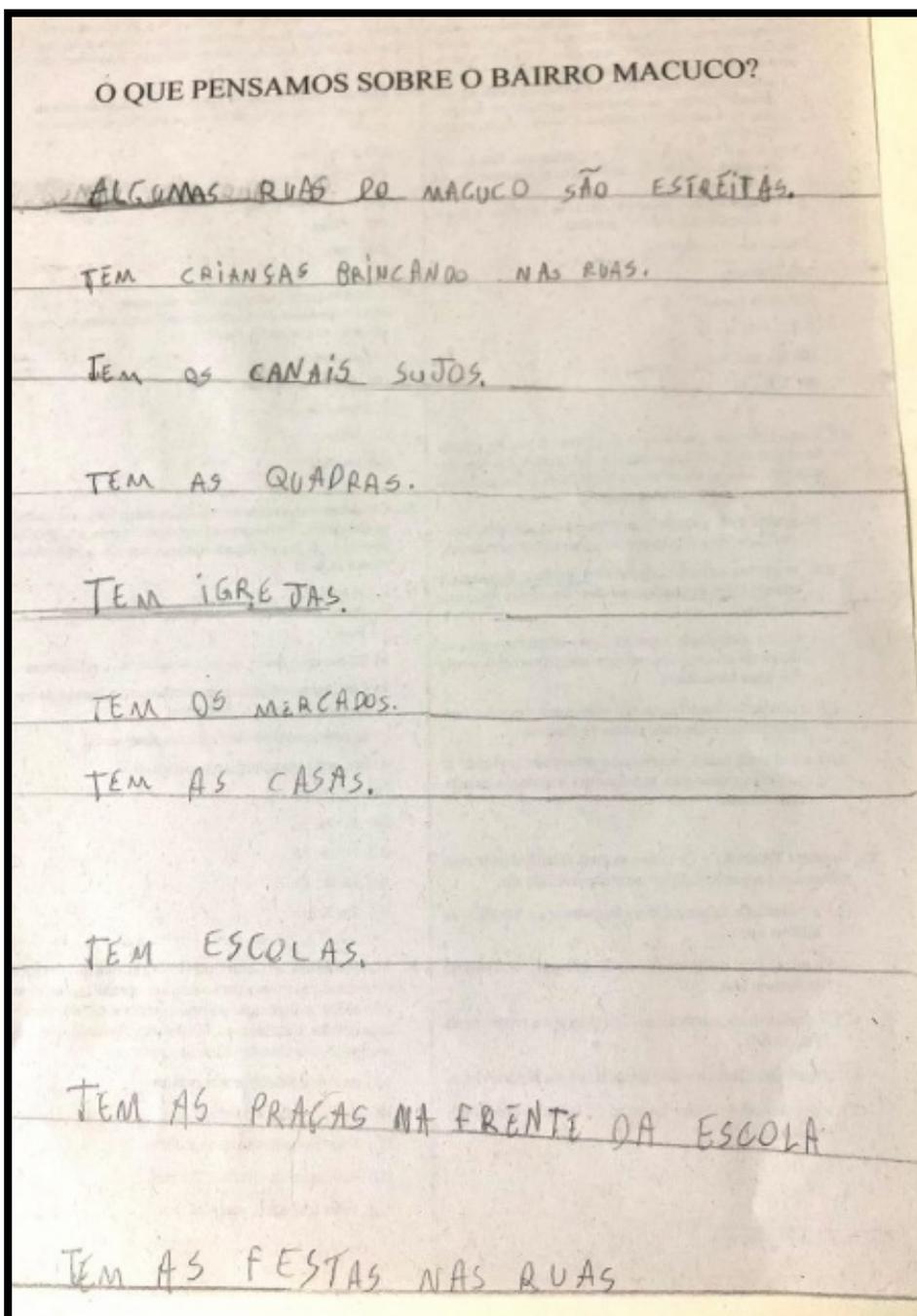
Se o papel da escola é possibilitar ao aluno o acesso as propostas, engajando-os a tornarem pessoas críticas e reflexivas - tão pouco se pode desprezar conteúdos que articulam os conhecimentos científicos e culturais dos educandos, esses que os levem a refletir coletivamente num todo.

A ação pedagógica deve, então, reconhecer os conteúdos como uma totalidade e não meramente fragmentados e, por outro lado, há que se considerar as particularidades de cada disciplina, pensando nos objetivos que desejam alcançar.

A função da escola é propiciar ao aluno o desenvolvimento da consciência crítica, de uma competência que estimulem a analisar e compreender o mundo.

Na figura 12, a análise exposta mostra um aspecto que merece ser destacado, no que diz respeito ao empenho da criança em construir um texto de autoria - do ponto de vista daquilo que aprenderam nas aulas anteriores, substituindo os exercícios mecânicos e repetitivos que concretamente restringe ao treino, em vez de favorecer o processo de aquisição e de construção dos conhecimentos.

Figura 12 - Atividade com 5º ano - escrita espontânea sobre o bairro da escola



Fonte: Pesquisadora.

Um segundo aspecto mostrou-se também crucial, a partir da atividade analisada, por exemplo, a importância da interação para o empenho positivo dos alunos, assim como as trocas constantes do que sabiam com o que aprenderam na pesquisa, deixando claro na experiência com a escrita.

Para “alçar voo” recorri ao Projeto Interdisciplinar, o interesse dos alunos como ponto de partida e também, considerei eles como protagonistas. Outro ponto importante foi às várias áreas do conhecimento que dialogaram entre si em um único tema, contribuindo de forma relevante para os avanços não só da alfabetização, mas também do letramento.

O objetivo maior deste capítulo foi apresentar os resultados da aprendizagem ao se trabalhar com a interdisciplinaridade na sala de aula e assim favorecer a reflexão sobre as questões enfrentadas na prática.

5 PRODUTO



“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

PRODUTO EDUCACIONAL

**“ALÉM DOS MUROS DA
ESCOLA – DO JÁ CONHECIDO
PARA NOVOS HORIZONTES”**

**MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA O
TRABALHO COM PROJETO INTERDISCIPLINAR**

TATIANE CRISTINE MALVEZI

IRENE DA SILVA COELHO-Orientadora

SANTOS

2024

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

O presente material intitulado **ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA – DO JÁ CONHECIDO PARA NOVOS HORIZONTES** é o produto educacional da pesquisa realizada durante o curso do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

A pesquisa realizada no mestrado “A Interdisciplinaridade e os Multiletramentos – Contribuições para melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da práxis do professor” teve como objetivo analisar como essas concepções e práticas podem contribuir para melhoria da aprendizagem dos alunos do 3º ao 5º Ano do Ensino Fundamental das séries iniciais, no que tange à alfabetização e letramento. Com base nos referenciais teóricos de Fazenda, Morin, Paviani e outros, a interdisciplinaridade foi explorada como estratégia fundamental para superar a fragmentação do conhecimento e promover uma aprendizagem mais contextualizada e integrada.

É importante frisar que o desenvolvimento desta proposta foi resultado de uma investigação durante o projeto PEA – Projeto Estratégico de Ação do município de Santos em uma unidade escolar, ao longo do ano de 2023.

Este material visa colaborar com o trabalho dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Espera-se, dessa forma, que o professor da Educação Básica possa utilizar esse material a fim de ampliar sua visão sobre os pressupostos que fundamentam a interdisciplinaridade, o letramento e o multiletramento, subsidiando esse trabalho com textos previamente selecionados de autores que reconhecidamente se debruçaram e trouxeram contribuições significativas à temática apresentada.

As atividades sugeridas por meio deste material visam contribuir para a melhoria da prática do professor dos anos iniciais da Educação Básica e a melhoria da aprendizagem do aluno.



A prática pedagógica deve ser orientada por um norte, que é o conjunto de princípios, teorias e metodologias que fundamentam o trabalho docente. O professor precisa ter claro de sua intencionalidade pedagógica para

que possa planejar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma consistente e eficaz.

Libâneo

5.2 INTRODUÇÃO

Este material tem o objetivo de ajudar o desenvolvimento de um trabalho numa perspectiva interdisciplinar e promover uma experiência com a leitura e a escrita, num processo permeado pelo diálogo e interação entre professor, alunos, recursos, diversidade dos gêneros textuais, articulação entre linguagens e os processos de aprendizagens em grupo.

A finalidade é contribuir para a formação de indivíduos que participem ativamente da sociedade. Essa proposta busca parte do reconhecimento do potencial social e educativo que emerge no entorno da escola, do local que ela se insere.

O trabalho desenvolvido nos leva a considerar três aspectos que se unem à explicação das dificuldades dos alunos em suas leituras e escritas: primeiro, o pouco conhecimento que se tem sobre os gêneros textuais e suas finalidades; em segundo, a característica do texto informativo e, por último, o tipo de leitura que habitualmente é realizado nas aulas.

As atividades propostas exploram a alfabetização visual dos alunos articulada ao letramento, a fim de favorecer a leitura crítica.

Quando se pensa sobre a compreensão de qualquer texto que circule socialmente, nota-se que a leitura é uma atividade complexa, pois estabelece sentido entre as informações do texto com seus conhecimentos prévios, por isso, partimos do pressuposto de que é importante conhecer o que a turma já sabe sobre o tema e o que eles gostariam de saber e aprender. Sendo assim, o interesse dos alunos se amplifica e a aula se transforma em algo significativo.

No que se refere ao conhecimento prévio, Freire (1996) destaca:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque

indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para verificar, constatando, intervindo, e ao entrevir, educo e me educando. Na pesquisa, se percebe que o conhecimento prévio do educando é uma base para novas aprendizagens, conectando o que já se sabe ao que se está aprendendo (Freire, 1986, p.32).

Esse pensamento vai ao encontro da ideia de que o conhecimento prévio é um elemento importante na construção de novos saberes, alinhando-se à perspectiva de Ausubel (1987) sobre uma aprendizagem significativa, que enfatiza a importância de considerar o que o aluno já sabe como base para o ensino, destacando que é um fator influente na aprendizagem.

5.2.1 OBJETIVO GERAL

Nosso objetivo inicialmente é oferecer subsídios sobre a região onde a escola se insere, bem como as diferenças culturais e sociais entre as épocas, além de intensificar o trabalho com a leitura de mapas e de imagens do bairro (antigamente e agora - 2023) juntamente com as informações contidas em diversos gêneros textuais. Dessa forma, pretendemos trabalhar com informações pertinentes e integrar as disciplinas a fim de ampliar a competência leitora.

Vivemos cercados por imagens visuais. Nossas retinas e nossos cérebros são invadidos por elas desde o instante em que saímos das cenas oníricas dos sonhos e desembarcamos na vigília de um novo dia. Vivemos sob o estímulo de imagens reproduzidas continuamente, seja nas páginas dos jornais e revistas ou na avassaladora miríade visual da internet, além das que produzimos em aparelhos que tornaram o instante fotográfico acessível a milhões de usuários, enquanto transitamos pela cidade moderna (Santaella, 2012, p.4).

Santaella (2012) destaca a qualidade das imagens em nossa vida cotidiana, desde o momento em que acordamos até quando navegamos pelas múltiplas plataformas da tecnologia. Nessa era digital, essas imagens moldam nossas percepções e interações com o mundo, exigindo uma leitura crítica e reflexiva.

Assim, é essencial que desenvolvamos habilidades de letramento visual, capacitando-nos a interpretar e questionar os sentidos e as imagens que elas nos transmitem, reconhecendo seu poder de influenciar nossa compreensão da realidade e nossas práticas sociais.

5.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a influência das imagens visuais na formação das percepções e interações sociais dos indivíduos no tempo atual;
- Desenvolver habilidades de letramento visual nos participantes, capacitando-os a interpretar e questionar criticamente as imagens que se encontram em diferentes mídias e contextos do cotidiano;
- Investigar os impactos das imagens reproduzidas nas mídias digitais sobre a compreensão do tempo passado com a realidade atual, por meio da construção de práticas sociais;
- Promover a conscientização sobre o poder das imagens na adaptação das percepções individuais e coletivas, incentivando uma postura crítica em relação ao consumo visual diário;
- Propor estratégias educacionais que incentivem a reflexão e a análise crítica das imagens, com o objetivo de fortalecer a autonomia dos indivíduos na leitura e interpretação das mensagens visuais;
- Promover e articular práticas de letramento, por meio de propostas que desenvolvam a criticidade;
- Conhecer e valorizar os diversos gêneros textuais e suas características;
- Ler e compreender os textos, buscando suas informações implícitas e explícitas;
- Identificar e explorar as modalidades textuais presentes nos textos e imagens;
- Discutir os valores ideológicos veiculados nos gêneros textuais e nas imagens, bem como as circunstâncias de enunciação delas;
- Despertar aos alunos o lado crítico e investigativo por parte da pesquisa em campo e no geral;
- Estimular a socialização e o trabalho em grupo, respeitando as diversidades e o ponto de vista de cada um;

- Promover propostas interdisciplinares e multimodais com o mesmo tema, exercitando o posicionamento crítico e ético perante o assunto;
- Exercitar habilidades de comunicação, colaboração, pesquisa e gestão de projetos;
- Desenvolver habilidades de boa seleção dos textos para pesquisa;
- Fomentar o protagonismo dos alunos no processo criativo e organizacional;
- Apresentar para compartilhar a comunidade por meio das ferramentas digitais, como por exemplo: *Padlet, QR Code, Jamboard e Podcast*.



A interdisciplinaridade não se reduz a uma técnica ou metodologia, mas envolve uma postura investigativa e dialógica que requer, além da compreensão dos conteúdos específicos das disciplinas, a abertura para o novo, a construção coletiva e a problematização constante do objeto de estudo

Ivani Fazenda

5.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, INTERDISCIPLINARIDADE E PROJETOS

Antes de descrever as atividades, é importante apresentar algumas noções a respeito de alguns conceitos como a alfabetização e da interdisciplinaridade que fundamentam as atividades descritas neste material didático.

Para Soares (2003, p.56), a alfabetização e o letramento, abordados de maneira interdisciplinar, exigem a integração de várias áreas do conhecimento. Isso proporciona que os alunos estabeleçam conexões entre os conteúdos aprendidos e suas aplicações práticas em diferentes contextos sociais.

Neste contexto, Kleiman (1995, p.57) considera que:

A abordagem de letramento implica uma mudança na prática pedagógica: em vez de ensinar leitura e escrita de forma isolada, é necessário integrar essas habilidades em atividades que façam sentido para os alunos e que estejam relacionadas ao seu cotidiano e às suas necessidades (Kleiman, 1995, p.57).

Esse entendimento dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNG-EB), que enfatizam a complexidade da etapa essencial da alfabetização no processo educacional e a necessidade de garantir essa alfabetização e letramento nos primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Abordagens contemporâneas, como as de Tardif (2008, p.16), ressaltam que o trabalho docente é um processo que molda identidades, experiências e relações sociais dos profissionais, sendo fundamental que a formação de professores

promova uma práxis voltada para a formação integral dos alunos, integrando assim as práticas interdisciplinares e os objetivos curriculares estabelecidos.

Para alcançar esses objetivos, os professores devem possuir uma formação que lhes permita compreender o processo de leitura e escrita e aplicar práticas pedagógicas eficazes (Brasil, 2013).

É fundamental discutir as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores e sua formação contínua, especialmente diante da abordagem de alfabetização letrada, que exige tanto o domínio do sistema alfabético quanto a competência para usar a escrita em diferentes contextos (Soares, 2003). Essa abordagem requer uma análise dos processos de construção das práticas de alfabetização à luz do letramento.

A prática pedagógica, segundo Sacristán (2000), ocorre no espaço da sala de aula, enquanto para Caldeira (2011) e Zaidan (2010), acontece em diferentes espaços e tempos da escola, mediada pela interação entre professor, aluno e conhecimento. Isso levanta questões sobre se as práticas dos professores estão alinhadas com processos de formação docente.

A construção das práticas de alfabetização pelos professores está relacionada a uma concepção teórica, sendo necessário que estejam aptos a ensinar o sistema convencional de escrita e engajados em práticas de letramento (Brasil, 2013). O conceito de letramento, divulgado por pesquisadores como Soares (2003), enfatiza o ensino e aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita.

Historicamente, o processo de alfabetização no Brasil passou por mudanças significativas, especialmente com a chegada do pensamento construtivista, que enfatizou as práticas de leitura e escrita (Ferreiro, 1996). No entanto, sua implementação nem sempre foi adequada, tendo assim, o construtivismo sofrido inúmeras críticas.

As práticas pedagógicas dos professores ainda podem refletir reproduções de conhecimento sem reflexão, embora a formação contínua dos professores seja fundamental para uma abordagem mais eficaz (Kramer, 2010). Menezes (2020) destaca a importância de metodologias diversificadas na alfabetização e letramento, enquanto Borges (2017) ressalta a necessidade de programas de capacitação para os professores.

5.3.1 INTERDISCIPLINARIDADE

Uma prática contextualizada rompe paradigmas e potencializa as múltiplas aprendizagens, pois se espera de uma prática interdisciplinar um ensino problematizador, permeado por trocas que promovam pontes ou diálogos entre as disciplinas, favorecendo a aprendizagem para uma alfabetização mais significativa e contextualizada. Sendo assim, esta visão vai ao encontro do que afirma Thiesen (2008, p. 548):

[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpretação, se fecundem cada vez mais reciprocamente. Para tanto, é imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas.

Paralelamente, a interdisciplinaridade vem mostrando um valioso movimento de transformação para a mudança paradigmática do professor. Diante disso, a autora Ivani Fazenda discute as consequências que o ensino fragmentado proporciona a educação e, por isso, destaca a importância da formação continuada para exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar a prática, tornando o educador sujeito que vê além de seu tempo e espaço, buscando sempre diferentes alternativas para o seu trabalho, podendo contextualizar, promover o diálogo e interação das áreas do conhecimento, sem deixar de lado as particularidades de cada ciência.

Para Fazenda (2008), uma das dificuldades para inserção do ensino interdisciplinar é a quebra de paradigma dos educadores, levando os mesmos a entender como o conhecimento se constrói, ressignificando a prática e potencializando as múltiplas aprendizagens.

Evidentemente, esse movimento leva a um impasse socioeconômico e cultural de grandes consequências para a educação, pois a mudança reflete não só na formação continuada, mas também na cultura universitária. Formar os professores para uma prática interdisciplinar implica o reconhecimento e a consideração do potencial educativo que emerge no entorno das escolas e o qual se insere nelas, sendo assim, levar em consideração a tarefa de transformação formativa das faculdades impele as escolas a reverem seu currículo, as relações com a comunidade e a reorganização da prática, algo que se leva um tempo.

Contudo, este é um fenômeno recente do ponto de vista histórico e que impõe um forte debate sobre o modelo pedagógico-científico e o mesmo está pautado nos conhecimentos interdisciplinares.

Fazenda considera que:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (Fazenda, 2008. p. 17)

A transformação precisa ocorrer nas universidades, mas também, na formação continuada dos professores, pois muitos ainda permanecem com uma postura consolidada nas práticas tradicionais.

Nesse âmbito, a autora Fazenda (2008, p.23) revela que:

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrem para seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes de experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes.

Logo, é preciso buscar uma reforma do pensamento educacional, mas sem descartar o que já se tem, considerando outras dimensões metodológicas.

O professor que tem um “olhar reflexivo” para sua prática e que entende a capacidade de aprendizagem do seu aluno, consegue ter uma visão mais ampla das dificuldades e necessidades de aprendizagem de cada um, que vai além das disciplinas a serem ensinadas, levando em consideração as condições sociais, os entornos e a cultura escolar, dessa forma favorece a troca de informação, o diálogo, estabelecendo relações entre o que o aluno sabe e o que está aprendendo.

O que se espera é um ensino que proporcione reflexão entre os sujeitos nas diversas disciplinas, conectado à complexidade do mundo. Segundo Morin (1990), a complexidade e a dialógica atuam em uma ordem, desordem, organização que são interdependentes e não estabelecem um caráter prioritário de um aspecto sobre o outro.

5.4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Baseando-nos no tema formação continuada dos professores, dentro do ambiente de trabalho, com reflexões que promovam um olhar sobre as práticas interdisciplinares que não apenas enriquecem o fazer pedagógico, mas também, contribuem para a formação integral dos alunos, é considerado pelos pesquisadores que iremos abordar a seguir, como uma reunião bem elaborada e planejada para os temas atuais que favorecem a mudança das práxis docentes.

Conforme defendido por Tardif (2008), o trabalho docente é um processo que molda identidades, experiências e relações sociais dos profissionais, ressaltando a necessidade de uma práxis que valorize e potencialize esses aspectos na formação educacional.

Neste contexto, é essencial reconhecer que o professor do século XXI enfrenta desafios complexos que exigem uma formação inicial desenvolvida e contínua. A preparação desses profissionais deve ir além do domínio dos conteúdos disciplinares, abrangendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais que lhes permitam atuar de forma eficaz e inovadora em diferentes ambientes educativos.

Franco (2007) enfatiza a importância do apoio e orientação dentro da escola para professores iniciantes, a fim de superar frustrações, ansiedades e desmotivação.

Na busca de superação dos dilemas que se apresentam no início da carreira docente procurando superar as frustrações, as ansiedades e até mesmo a desmotivação profissional, faz se necessário que, no seio da própria escola, o professor encontre o apoio e a orientação que ele precisa nesse período de sua carreira. É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades, rompendo com o individualismo e o isolamento, aspectos presentes na conduta de muitos professores nessa fase. É o próprio professor que saberá quais são suas necessidades, e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação, o que terá a supervisão do professor coordenador pedagógico (PCP), ajudando a vislumbrar as carências do momento (Franco, 2007, p.35).

Dentre o tópico acima referido, Franco (2007) destaca que é no ambiente escolar que o professor novato pode trabalhar em conjunto com outros profissionais mais experientes, para criar um projeto de formação em serviço, combatendo o isolamento e o individualismo.

O coordenador pedagógico (CP) pode ser um grande aliado nesse processo, ajudando a identificar e abordar as necessidades específicas do seu corpo docente, no caso deste estudo, as práticas interdisciplinares.

Isto nos leva a observar que a formação inicial deve ser concebida como um processo dinâmico, que integra teoria e prática, preparando todos os educadores para lidar com a diversidade cultural e social das salas de aula contemporâneas.

Assim, professores bem preparados são capazes de promover uma educação interdisciplinar e mais contextualizada, que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, ao mesmo tempo em que modificam suas próprias identidades e trajetórias profissionais, conforme enfatizado por Freire (1996)

É ensinando que se aprende. Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. O que há de estar claro, desde o começo da prática educativa, é que não sou apenas eu quem educa o educando, mas que este, ao educar-se, educa-me e me educa na medida em que eu, na minha relação com ele, me educo, ao educá-lo (Freire, 1996).

Freire (1996) frisa-se que a ideia da prática docente é um processo contínuo e transformador, que influencia tanto os alunos quanto os próprios professores, moldando suas identidades e trajetórias profissionais.

5.4.1 Professores do século XXI – da formação inicial para a prática

Consideramos importante mencionar que muitos professores iniciantes começam a lecionar em escolas públicas sem ao menos terem tido contato com a cultura escolar (no sentido de que há uma cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria) e com as experiências de seus pares, ou seja, de professores experientes que poderiam contribuir para sua formação, mas acabam colocando em prática apenas o que aprenderam nas universidades, dito por Nóvoa (1992, p.63), como “conhecimento científico, que por ora, são vazios”.

Corroborando com essa ideia, Pimenta (1998) reconhece a importância de integrar a formação teórica-acadêmica à prática escolar, a autora observa que:

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca cotidianamente (Pimenta, 1998, p.18).

Para Viñao Frago (2000), a cultura escolar tem relação com o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e, esses modos de fazer e de pensar, ou seja, as mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações têm a função de ajudá-los no desenvolvimento de suas tarefas diárias, de entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças, “às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores” (Viñao Frago, 2000, p. 100).

Faz-se necessário pensar que os indivíduos e suas práticas são essenciais para a compreensão da cultura escolar, especialmente no que diz respeito à

formação inicial e no desenvolvimento de suas carreiras após conclusão da universidade.

Diante disso, é urgente considerar a formação continuada como um processo contínuo, onde toda a equipe escolar deve estar ciente de que os momentos formativos dentro das Unidades Municipais de Ensino (UME) podem transformar a práxis docente, impactando diretamente no currículo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p.17), essas mudanças são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e coerente com as necessidades do mundo atual.

Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;

Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 21), a iniciativa para uma revisão da formação inicial e continuada será crucial para alinhá-la a BNCC.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Além disso, essa revisão deve considerar não apenas os conteúdos específicos da BNCC (2017), mas também, estratégias pedagógicas inovadoras e contextuais que atendam às necessidades diversificadas dos estudantes.

A formação continuada, em particular, deverá ser planejada de maneira a oferecer suporte constante e atualizado aos professores, garantindo que possam acompanhar as mudanças e aplicar as melhores práticas interdisciplinares educacionais em suas salas de aula.

Diante das evidências sobre a relevância das formações continuadas e demais membros da equipe escolar para o sucesso dessa reformulação curricular e da práxis docentes, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz dos projetos e sequências interdisciplinares e contextualizados para um mundo contemporâneo.

O jovem que inicia a carreira do magistério, ainda não detém esses conhecimentos. Logo, os jovens educadores ainda não se encontram preparados para enfrentarem os possíveis desafios que vão surgindo ao longo do ano escolar.

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecem-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais (Nóvoa, 1992, p.63).

É preciso observar um outro aspecto mencionado por Nóvoa (2022) que diz respeito às práticas chamadas por ele de “medíocres e sem capacidade de inovação”, que são encontradas nas escolas e não contribuem para a formação do jovem que está em processo de construção do conhecimento.

Fica também evidente que a formação inicial dos futuros professores precisa estar alinhada a uma perspectiva crítico-reflexiva, pois o professor necessita olhar para a realidade da escola em que leciona, para que possa refletir sobre esta e sobre o que faz, e promover práticas que colaborem para a transformação social do seu local de trabalho.

Em semelhança com Nóvoa (2002), o autor Paulo Freire (1996, p.32) menciona: “Faz parte da prática docente a indagação, a busca a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador”.

Neste sentido, Freire (1996) considera que, o educador quando busca conhecimentos, revelam suas particularidades e semelhanças com outras vivências

dos profissionais que veem na escola uma oportunidade para refletir, pesquisar e exercer a docência.

Sabemos também, que antes mesmo de pensar na formação continuada, um professor precisa dos conhecimentos relativos aos conteúdos científicos das disciplinas e os da educação, mais propriamente dito, a didática e o currículo que envolvem a cultura escolar, porém, na formação continuada em serviço são promovidos momentos de reflexão, que propiciam a ampliação do olhar sobre o contexto onde atuam, possibilitando o pensar em intervenções nos problemas que surgem ao longo dos dias.

Esse aspecto foi observado no estudo de Freire (1996) que reforça o conceito da busca constante do conhecimento.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.32).

Para corroborar com essa ideia, Nóvoa (2022) ressalta a importância dos espaços de reflexão para a formação de professores. Mas estes dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores (Nóvoa, 2022, p.65).

Nessa direção, a possibilidade de intervenção social por parte do professor em sala de aula exige necessariamente a reflexão, troca, o que pode ocorrer se houver estudo e se for garantido um espaço para discussão.

Assim como afirma Nóvoa (1992, p. 12) “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. Trata-se, portanto, de um processo que não está finalizado, mas que é contínuo.

Esse processo de formação continuada em serviço deveria ser explorado e estimulado pelos gestores das escolas, pois a criação de espaços dentro do horário da jornada de trabalho para aprimorar a prática docente e o debate entre os

professores, com intuito de compartilhar suas dificuldades e conquistas, ideias e opiniões, é essencial para que a reflexão ocorra. Porém, é notório que já existem esses horários dentro da jornada dos professores, mas esse tipo formação não é uma prática que aconteça de fato, pois geralmente nesses horários são passadas informações burocráticas, geralmente.

Se de fato o horário fosse utilizado com a finalidade formativa e de troca, os professores teriam a oportunidade de refletir e repensar suas práticas pedagógicas quebrando paradigmas e, para os professores novatos, seria um momento de entrar em contato com as diversas formas de ensinar de um jeito mais contextualizado.

A escola é um dos maiores ambientes de aprendizagem, é nesse espaço que o professor passa pelo processo que relaciona as teorias com as práticas, o que oportuniza a reflexão sobre a realidade que vivencia e a possível alteração dela.

Nóvoa (1992) ressalta que a escola é o melhor local em que os professores iniciantes podem construir a própria identidade profissional. Para ele, a identidade profissional é vista como o “modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (1992, p.62). O autor ainda afirma que “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (1992, p.62).

Promover dentro da escola e em horário de trabalho, momentos formativos, colocando o professor para pesquisar, refletir, trocar experiências e compreender as teorias que compõem sua prática, se faz necessário.

Para Nóvoa (1992) se colocarmos o professor nesse papel de pesquisador de suas práticas, proporcionamos a eles a motivação para o ensino, validando a importância do seu papel no âmbito educacional.

Levando em consideração a importância da formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, pontua que é dever das escolas e Secretarias de Educação assegurar que as formações aconteçam dentro da carga horária de trabalho prevista e remunerada do professor.

Diante disso, temos observado que há um grande esforço por parte tanto do poder central (Secretarias) quanto do local (escolas) em disponibilizarem e organizarem tempo para que a formação ocorra. Porém, conforme já anteriormente

citado, há muitos casos em que esse espaço é destinado a informes administrativos. Há também situações em que a formação ocorre, mas não vai ao encontro das necessidades dos professores.

De acordo com Nóvoa:

[...] a formação deve estar intimamente ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Dito de outro modo, os programas de formação devem firmar a posição de cada um como professor e, ao mesmo tempo, afirmar a profissão docente (Nóvoa, 1992, p.82).

O que se percebe é que a construção do conhecimento do professor é inacabável, não podendo ser ignorada em nenhuma etapa. Dessa forma, entende-se que há necessidade de um amplo movimento de valorização, tanto da formação inicial, quanto da entrada na profissão e por fim, da formação continuada dos professores - tais movimentos precisam estar entrelaçados, mais citado por Nóvoa de “casa comum”.

A missão é articular a universidade com as escolas, permitindo aos estudantes do magistério terem relação com a profissão desde o primeiro dia. Mas a missão deste lugar, desta casa comum da formação e da profissão, não se esgota na formação inicial e deve dar origem às novas políticas de inserção na vida profissional (residência docente) e a um novo desenho da formação continuada dos professores, tendo como base uma reflexão coletiva, partilhada (Nóvoa, 1992, p.81).

Fica assim evidente que a formação continuada deve ter como base de seus fundamentos a reflexão coletiva e o compartilhamento delas, pois estas são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional docente e para que se possa quebrar paradigmas e, assim, contribuir para mudanças nas práxis educacionais.

5.5 PROJETOS DE TRABALHO

Fernando Hernandez (1998) no capítulo III “Os Projetos de Trabalho e a Necessidade de Mudança na Educação e na Função da Escola” deixa esclarecer

que os projetos de trabalho enfocam o ensino vinculado às mudanças sociais que estão articulados à concepção e à prática da educação como meio de organizar a gestão do espaço e de tempo entre docentes/alunos sobre o discurso do saber escolar.

O autor retoma os fundamentos que embasaram os métodos de projetos dos anos de 1920 e que eram:

- aproximar a escola da vida cotidiana;
- os alunos não deveriam sentir diferença entre vida externa e interna da escola;
- sendo viável para o meio de uma Nova Escola e contrária a fragmentação de matérias.

Hernández (1998) define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

Para que se possa pensar em um trabalho por projetos, é necessário mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor.

O autor revela que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola.

Ao falar a respeito dos conteúdos, a pedagogia de projetos potencializa a interdisciplinaridade, pois rompe com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem, promovendo-a de maneira significativa e que contribui para a formação integral dos indivíduos permeado pelas diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos.

Os projetos de trabalho exigem repensar a prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos e possibilita que os alunos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Como a pedagogia de projetos não é um método para ser aplicado no contexto da escola, o professor tem liberdade de ação.

O compromisso educacional do professor é justamente saber O QUÊ, COMO, QUANDO e POR QUE desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica.

5.6 ENCAMINHAMENTO

Este material de apoio pedagógico sugere o trabalho com Projetos Interdisciplinares. Ele é composto por propostas cujo foco é a alfabetização e letramento, na perspectiva interdisciplinar, contemplando as disciplinas de: História, Geografia, Ciências Sociais, Matemática, Artes e Língua Portuguesa.

Cada atividade pode durar em média 45 minutos cada aula.

A intenção é proporcionar aos alunos, por meio da leitura dos textos e das imagens, o letramento e, também, dar a conhecer a história do bairro onde a escola se localiza, as características locais em diferentes épocas, relacionando as diversas manifestações que ocorreram no decorrer do tempo.

No contexto institucional da escola, alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações (Santaella, 2012, p. 11).

Desta forma, no contexto escolar, a alfabetização visual se torna ainda mais significativa quando trabalhada de forma interdisciplinar. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, é possível desenvolver sistematicamente as habilidades de leitura de imagens, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda dos significados. Essa abordagem interdisciplinar não só enriquece o processo de alfabetização e letramento, mas também, fortalece a capacidade dos alunos de compartilhar significados e informações, contribuindo para uma aprendizagem mais completa e conectada com a realidade de uma sociedade atual.

5.6.1 PÚBLICO-ALVO

Alunos de 5º ano do Ensino Fundamental das séries iniciais, com faixa etária entre 10 e 11 anos, de uma escola da rede Pública de Santos, mas pode ser adaptado para os 3º e 4º anos, conforme as necessidades dos professores, alunos e conteúdos programáticos.

5.6.2 PLANEJAMENTO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR

1 A escolha do tema deve levar em conta aspectos como:

- É um assunto que desperta o interesse dos alunos?
- O tema traz questões que podem ser problematizadas e que instiguem os alunos a procurarem respostas?
- Os alunos têm algum tipo de conhecimento prévio a respeito?
- Existe na escola material ou recurso de consulta suficiente para que o trabalho seja conduzido até o final?
- É possível contar com a colaboração dos pais, no sentido de enviarem material de pesquisa?

2 Momentos que antecedem ou durante a pesquisa:

- Retomada de alguns conteúdos que o grupo já teve contato, que abordam informações relacionadas a: distância, tempo, quilometragem, mapa, município, bairro, localização e se necessário, realização de propostas paralelas ao projeto que abordem esses temas;
- Seleção do material para apresentar ao grupo no primeiro momento (imagens antigas do bairro, apresentadas em impressão ou na lousa interativa).

5.6.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO ALUNO

Selecionar e utilizar fontes

- Fontes variadas: textos escritos em diferentes portadores; imagens estáticas (imagens, ilustrações ou fotos) ou imagens vivas (observação do estudo);
- Seleção do material: onde encontrar informação e como lidar com dados de diferentes fontes;
- Uso das fontes: manuseio de livros, acesso à internet e etc.

Buscar informações

- O que deseja saber e onde encontrar dados precisos?

Registro dos alunos – “memórias” do projeto

- Atividades de outras áreas; desenhos; listas; cartazes; textos informativos; fichas; curiosidades; perguntas; entrevistas e etc.

Apresentar as informações por meio de alguma ferramenta digital

- *Padlet, QR Cod, Jamboard, Podcast.*

Neste momento, cabe ao professor escolher a ferramenta digital que gostaria de utilizar com o grupo.

5.7 ETAPAS DO PROJETO

As etapas de um projeto educacional envolvem desde a definição de objetivos claros e a formulação de perguntas pertinentes, até a busca ativa por respostas e a reflexão crítica sobre o processo e seus resultados. Essa metodologia não apenas envolve os alunos no processo de aprendizagem, mas também, os desafia a pensar de maneira independente e criativa, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

As etapas são momentos cruciais no desenvolvimento de qualquer projeto. Conforme destacado por Fernando Hernández (1998) trata-se de um método que organiza o conhecimento e as experiências dos alunos de forma integrada e significativa.

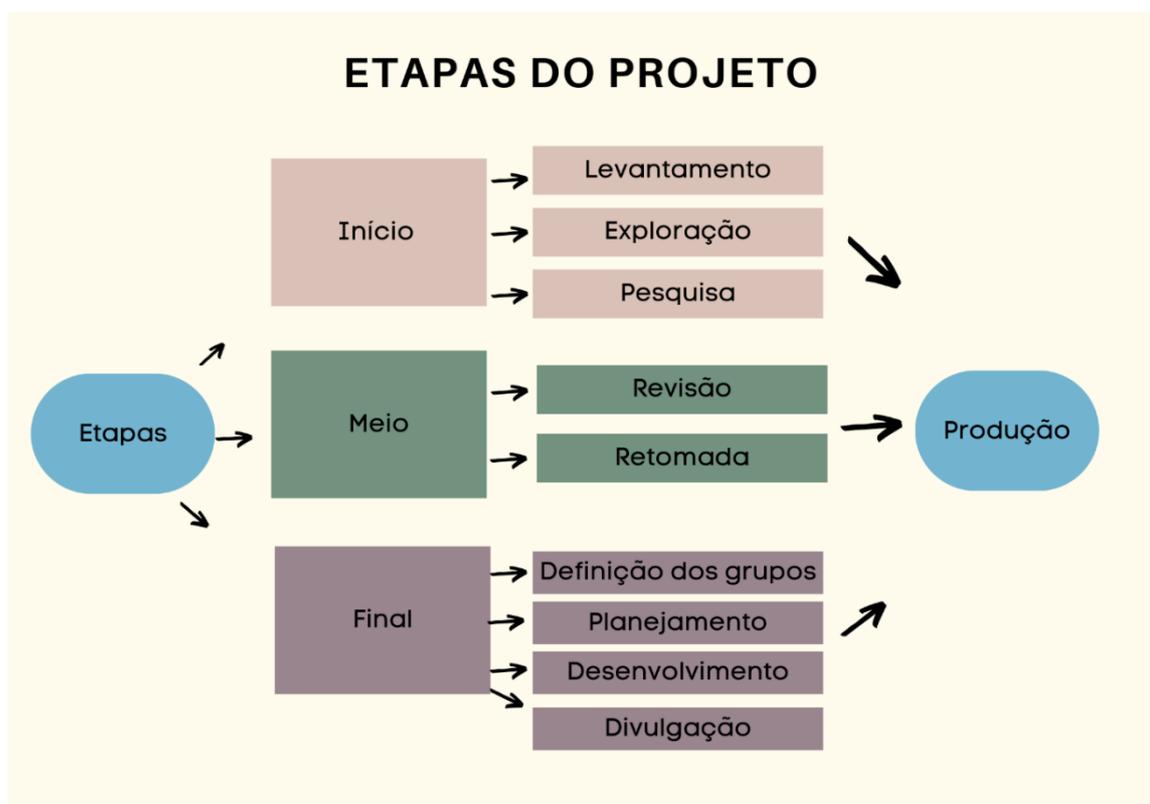
É nessa etapa que as ideias começam a tomar forma, sendo submetidas a uma análise crítica que visa antecipar possíveis problemas e encontrar soluções criativas.

Um projeto não é apenas um conjunto de atividades, mas uma forma de organizar o conhecimento e as experiências dos alunos. As etapas de um projeto envolvem a definição de objetivos claros, a formulação de perguntas, a busca por respostas e a reflexão crítica sobre o processo e os resultados (Hernández, 1998).

Essa fase exige uma combinação de pensamento estratégico e inovação, pois é através dela que se estabelece a base para uma execução bem-sucedida. Ao projetar, não se trata apenas de desenhar um plano, é também um processo de reflexão e previsão, onde cada decisão tomada influencia diretamente os resultados futuros.

Assim, a qualidade do projeto está intrinsecamente ligada ao processo, ao percurso e ao respeito às necessidades dos alunos quanto à aprendizagem e procedimentos a serem realizados.

Figura 13 – Etapas do projeto.



Fonte – Etapas do projeto – Elaborado pela autora com apoio da plataforma Canva; Acesso no site: www.canva.com.

Início da pesquisa

Proposta 1: Levantamento de perguntas sobre o bairro

Encaminhamento: Propor uma roda de conversa e levantar com o grupo “**O que pensam sobre o bairro**” e, a partir desses conhecimentos, levantar as questões e curiosidades dos alunos sobre a comunidade. Anotar “**O que queremos saber sobre o bairro**” em um papel e guardar o registro, pode ser em um mural, um *Padlet* ou até mesmo montar um portfólio do estudo.

O mural, portfólio ou *Padlet* deve atuar como marca do processo de pesquisa, ou seja, precisa conter as informações encontradas, as curiosidades, as diversas formas de registros dos alunos, as perguntas e ainda as informações que já sabem.

Busca de informações

Proposta 1: Pesquisa exploratória

Nesta etapa, a ideia é que os alunos pesquisem nos recursos digitais (nos tablets ou *Chromebook*) da escola, alguma notícia relacionada ao bairro para sanar ou aproximar da etapa anterior, que é “**O que queremos saber sobre o bairro**”. É aqui que os procedimentos de pesquisador e de leitura (ler para aprender) de gêneros textuais diversos serão colocados em práticas de forma a observar o comportamento leitor.

Figura 14 – Jamboard..



Fonte: Plataforma Jamboard - Imagem criada com apoio do buscador *google* (www.google.com.br/imagens).

As informações encontradas poderão ser escritas pelo grupo na plataforma digital *Jamboard*, na intenção de ser um mural digital de memórias, possibilitando aos alunos o contato com outro recurso, e que a turma possa enxergar de forma ampla o que os colegas estão escrevendo.

Em seguida, a professora precisará ter a atenção em salvar o arquivo para acrescentar no local onde as “memórias” do estudo estão sendo colocadas, sejam no portfólio, mural da sala, ou em *Padlet*.

Proposta 2: Primeira abordagem de uma notícia

Encaminhamento: Na lousa interativa, mostrar ao grupo uma notícia que possibilite realizar questionamentos relacionados ao tema.

No questionamento a seguir, a pergunta foi relacionada ao bairro onde a pesquisa em campo do mestrado foi realizada, por exemplo: vocês sabiam que antigamente falavam que o bairro tinha um vulcão?

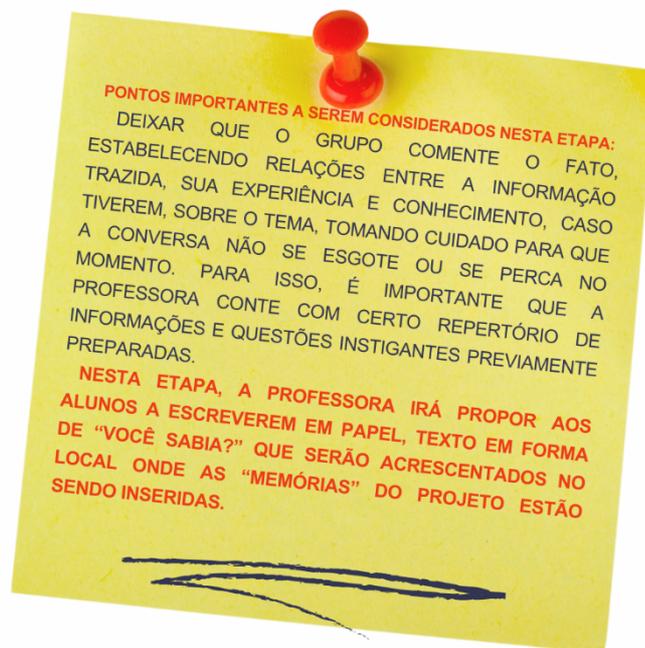
A princípio é importante apresentar o portador que contempla o tema, para que os alunos se familiarizem com a maneira como as informações estão organizadas (diagrama do material).

Possíveis mediações por parte do professor relacionadas ao diagrama do material:

- O que vocês estão vendo? (Estimulando um primeiro olhar dos alunos, sem qualquer direcionamento);
- Por que vocês acham que esta informação está escrita abaixo da imagem? Alguém sabe como se chama o texto que fica embaixo da imagem? Quem supõe para que serve?
- Por que vocês acham que tem esse título?

- A notícia se refere a quê?
- Quando a gente lê uma informação, o que ela precisa ter para se caracterizar uma notícia?

Figura 15 – Pontos Importantes – Escrita de texto “Você sabia?”.



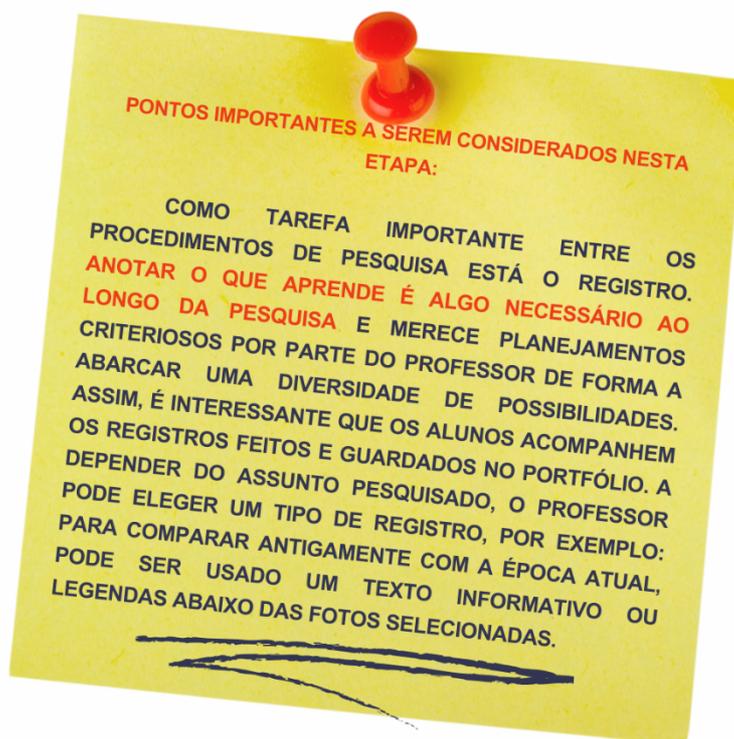
Fonte – Pontos Importantes – Elaborada pela autora com apoio da plataforma Canva; Acesso no site: www.canva.com.

Proposta 3: Aprendendo mais sobre o bairro

Encaminhamento: Organizar os alunos em grupos. O professor propõe que cada grupo pesquise o que querem saber sobre o bairro, respeitando a proposta 1 **“O que queremos saber sobre o bairro”**.

Os textos lidos devem corresponder às respostas da proposta 1, com intuito de apresentar aspectos que ainda não foram sanados. Ao final, os grupos registram então: **“O que aprendemos sobre o bairro”** em forma de lista, para depois ser acrescentado no local onde as “memórias” do projeto estão sendo acrescentadas. Essa atividade pode durar mais de um dia, a depender da organização dos grupos e seus interesses.

Figura 16 – Pontos Importantes – Anotar o que aprende.



Fonte – Pontos Importantes – Elaborada pela autora com apoio da plataforma Canva; Acesso no site: www.canva.com.

Proposta 4: Revisão das questões e das informações já obtidas

Encaminhamento: Retomar as perguntas feitas no início do estudo e marcar com os alunos o que foi respondido e o que ainda falta pesquisar, e caso haja necessidade, poderá ser realizado mais um momento de pesquisa, porém, agora mais direcionada para o que faltam saber.

Proposta 5: Retomada de todo estudo

Encaminhamento: Retomar com os alunos o que produziram até então: “O que pensamos sobre o bairro”, “O que queremos saber”, “O que aprendemos”.

Explicitar o processo de aprendizagem do grupo por meio das “memórias” do projeto, que podem ser por portfólio, mural na sala ou pela ferramenta digital *Padled*.

Finalizando o Projeto

Proposta 1: Introdução ao Podcasts

Encaminhamento: Apresentar a turma o que é um *Podcast*, sua história, formatos e exemplos. Neste momento, a professora poderá mostrar ao longo da semana *Podcasts* inspiradores, para que fiquem familiarizados com a proposta que irão desenvolver na UME.

Quadro 10 - Quais são os tipos de Podcast?.

PODCAST INFORMATIVO/JORNALISTICO

Uma característica essencial é ser informativo, passando notícias em tempo real sobre acontecimentos do dia a dia. Atualmente, *Podcast* também passaram a ser fonte de notícias e atualizações cotidianas.

PODCAST PROGRAMA

Um *Podcast* baseado em programas de rádio. Ou seja, ele tem uma estrutura clara, podendo até mesmo tocar música entre eles.

PODCAST DE HISTÓRIAS

As histórias se adaptam a praticamente qualquer formato de mídia. Seja através de vídeos ou narradas em *Podcast*. Existem algumas variações bem interessantes quando falamos de tipos de *Podcast*, desde ficção até leitura de livros em *Podcast* (meio que um *Audiobook* porém com comentários do narrador e eventuais sonhos).

PODCAST DE ENTREVISTA

Geralmente um entrevistador conversa com alguém importante para o tema. Esse é um estilo que vem direto dos programas de entrevista da TV, como o Programa do Jô, e também antigos programas de rádio.

Para esse formato, é importante ter acesso a convidados que saibam sobre o assunto – e com frequência.

Fonte –Elaborada pela autora com apoio da plataforma *Google*.

Proposta 2: Formação de grupos e definições de papéis

- **Divisão em grupos:** Organização dos grupos, o número de participante irá depender da quantidade de alunos. Para este momento, é importante o incentivo a diversidade de habilidades e interesses.

- **Atribuição das funções:** Cada membro do grupo assume um papel específico, como representante, roteirista, apresentador, escriba, entre outros.

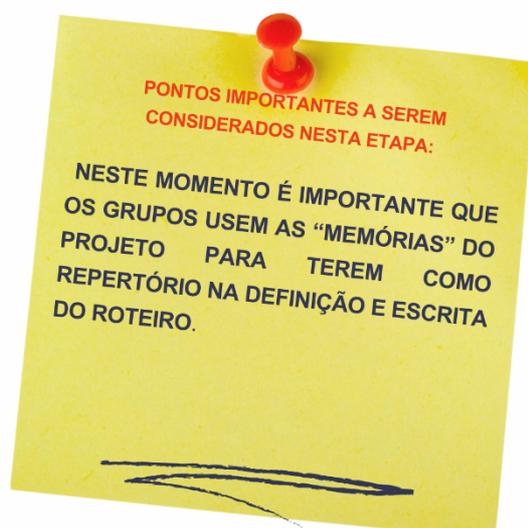
Proposta 3: Planejamento

- **Sessões de Ideias:** Realização de encontros para escrita de ideias sobre os tipos e conteúdo dos *Podcast*;
- **Planejamento do *Podcast*:** Definição de cronogramas e responsabilidades de cada grupo, com intuito de garantir a organização e o cumprimento dos prazos.

Proposta 4: Desenvolvimento do roteiro

- **Definição e coleta de informações:** Cada grupo define o tipo de *Podcast* que irá elaborar, em seguida, irão realizar a coleta específica do assunto;
- **Escrita colaborativa:** Criação coletiva do roteiro, em que todos os alunos contribuem com suas ideias e conhecimentos, porém, neste momento, uma criança será o escriba, como definido na proposta 2 (atribuição das funções);
- **Revisão:** Revisão do roteiro por todos do grupo e do professor para aprimorar a qualidade do conteúdo.

Figura 17 – Pontos Importantes – Repertório para o roteiro.



Fonte – Pontos Importantes – Elaborada pela autora com apoio da plataforma Canva; Acesso no site: www.canva.com.

Figura 18 – Roteiro do Podcast.

Grupo:	Data:	Horário:
Local:	Convidado:	

Roteiro

TIPO DE PODCAST	
MATERIAIS NECESSÁRIOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ESTRUTURA / ATIVIDADE	
AVALIAÇÃO	

Fonte –
Roteiro
do
Podcast

Elaborada pela autora com apoio da plataforma Canva; Acesso no site:

www.canva.com.

Proposta 5: Divulgação do projeto

Encaminhamento: Nesta etapa, a criação e escolha das estratégias de divulgação, como redes sociais (*Instagram*) ou plataformas (*Padlet*) para alcançar o público-alvo será decidido pelos alunos, juntamente com a professora.

Esta divulgação também pode ser por cartaz fixado pela escola com o QR COD para acessarem o *Padlet*, onde estará todo o processo do projeto ou panfletos para divulgar as famílias sobre o projeto que está acontecendo com a turma.

Depois de decidirem o meio de divulgação, vem a etapa de escrita desta informação e neste momento, também pode conter ilustrações feitas pelos alunos.

Proposta 6: Escrita do convite

Encaminhamento: Para que este momento seja tranquilo, a professora pode combinar e organizar os horários e as datas com os grupos, sempre pensando em uma melhor logística da escola.

Neste momento, o aluno escreva com ajuda de seus colegas irão pensar na produção do convite, após a confecção do mesmo, o representante ficará responsável pela entrega ao convidado que já foi pensado e colocado no roteiro.

Proposta 7: Produção do Podcast

Encaminhamento: Cada grupo estará no dia e espaço planejado/organizado, com o roteiro previamente elaborado.

Para este momento, além de ser relevante que a gravação ocorra em um espaço tranquilo da escola, a utilização de equipamentos e *Softwares* adequados para a gravação dos episódios é de muita importância.

Sugerimos também que ensaios para o *Podcast* possam ser realizados para os grupos se sentirem mais tranquilos no dia, para isso, um grupo pode apresentar para o outro, assim, vão observando e adquirindo postura e comportamentos apropriados para o evento.

É importante que a professora faça registros, tirando foto para acrescentar no *Padled* da turma.

5.8 PROPOSTAS UTILIZADAS DURANTE A ETAPA DO PROJETO QUE PODEM FAVORECER A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

1. Para a prática de oralidade, pode-se escolher realizar com a comunidade escolar uma entrevista, com perguntas elaboradas pelos alunos sobre o bairro e a escola;
2. Na prática de escrita, a classe poderá elaborar curiosidades ou você sabia sobre o bairro para inserir no *Padled* que será alimentado durante todo o estudo;
3. Em relação a leitura, podemos utilizar a plataforma interativa, o *Jamboard*, onde os alunos irão escrever em forma de *Post-it* online os fatos, curiosidades ou descobertas que tiveram durante as pesquisas. Este procedimento será utilizado como um mural de memória do que pesquisaram.
4. É importante que o destinatário seja também definido pelo grupo e neste caso, utilizaremos o QR Code para meio de divulgação do *Padled* e também do *Podcast*.

5.8.1 PROPOSTAS A SEREM APLICADAS EM CONSONÂNCIA COM AS ETAPAS DO PROJETO INTERDISCIPLINAR

Geografia:

- Abrir o *Google Maps* e explorar com os alunos o entorno da escola conversando sobre o que tem próximo dela;
- Mostrar o *Google Street View* como são as imagens panorâmicas virtuais;
- Observar a imagem do bairro por modo satélite, relevo e convencional, sendo útil para conferir os pontos mais altos da cidade, além das regiões planas;

- Propostas em folha abordando assuntos relacionados ao bairro e município;

- Mostrar imagens antigas e atuais do bairro para uma possível reflexão e depois responder a questões sobre o assunto:

Observe as paisagens mostradas nas fotos a seguir. Veja como as pessoas modificaram as paisagens fazendo construções.

1.Houve interferência humana?

2.Em sua opinião, as modificações feitas nas imagens foram boas para o meio ambiente e para a vida das pessoas? Por quê?

- Os migrantes em São Paulo;

Matemática:

- Exibir no *Google Maps* as informações relevantes sobre os estabelecimentos, como horário e os dias de funcionamento;

- Observar no *Google Maps* a distância percorrida da residência até a escola para preencher a tabela, o gráfico e responder questões;

- Observar no *Google Maps* o tempo percorrido da residência até a escola para responder pergunta e resolver situação problema;

- Apresentar no *Google Maps* a rota de trânsito e mostrar como chegar ao destino e quanto tempo demora cada um;

- Medir a distância exata entre dois pontos, por exemplo: de casa à escola; ou então da escola até a praça;

- Situação problema relacionados a distância e tempo.

Língua Portuguesa

- Biografia de Patativa do Assaré;
- Trabalho com os poemas de Patativa do Assaré;
- Entrevistas;
- Escrita de convites.

Artes

- Produção de maquete, abordando o relevo que foi apresentado no *Google Maps*;
- Observação e produção da xilogravura;
- Elaboração de mapa com o trajeto de casa até a escola;

5.8.2 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA ALÉM DO PROJETO

Ao trabalhar com a leitura de imagens e de mapas na sala de aula, podemos destacar a importância de desenvolver habilidades geoespaciais e de interpretação, sendo uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da alfabetização visual dos alunos.

Trabalhar com esses recursos, envolve tanto a leitura visual quanto a interpretação simbólica e crítica dos espaços representados, estimulando o raciocínio lógico, a percepção espacial e o pensamento crítico dos educandos.

Com o mundo cada vez mais visual, onde a comunicação ocorre por diferentes mídias, essas habilidades de interpretar e analisar se tornam cada vez mais essenciais para a formação integral.

Ao explorar as imagens e mapas os estudantes não apenas aprendem sobre geografia, mas também, compreendem conceitos como espaços, distâncias, tempo, orientação, além de temas culturais, históricos e sociais ligados ao tema.

Introduzir essas propostas no cotidiano, podem auxiliar na construção do projeto interdisciplinar, pois as imagens e os mapas podem ser estudados sob diversas óticas, como história, geografia, matemática, literatura e língua portuguesa.

Na sala de aula, ao explorar esses recursos, os alunos são incentivados a refletir sobre o contexto em que as imagens/mapas foram produzidas, o público-alvo e os significados explícitos e implícitos que eles carregam. Esse tipo de abordagem contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica, que ultrapassa a leitura superficial e leva o aluno a questionar e interpretar o conteúdo visual com profundidade.

AULA 1 – LEITURA DE IMAGEM

As fotos a seguir mostram regiões de Santos antigamente e da atualidade, que receberam influências do aumento populacional.

Figura 19: Visão de antigamente da Bacia do Macuco.



Fonte: <https://mapamnt.procomum.org/mapa/bacia-do-macuco/>

Figura 20: Visão atual da Bacia do Macuco.



Fonte: <https://mapamnt.procomum.org/mapa/bacia-do-macuco/>

CONSEGUE PERCEBER A DIFERENÇA ENTRE AS FOTOS?

Pesquise pelo QR code e registre as mudanças que aconteceram próximo ao bairro onde a UME se localiza.



APROFUNDANDO:

Pense na afirmação: Uma característica marcante dessa mudança se originou da migração para São Paulo. Você sabe o que é migração interna? Registre com suas palavras.

AULA 2 – OS MIGRANTES EM SÃO PAULO



O QUE É E QUEM É?

Patativa do Assaré, poeta popular e compositor brasileiro, cantou e declamou a realidade do Nordeste brasileiro, mostrando a seca e as condições que forçaram muitas pessoas a saírem de sua terra em busca de melhores oportunidades de vida em outras regiões do Brasil.

Figura 21: Xilogravura retratada a caatinga e o sertão nordestino.



NA SECA INCLEMENTE NO NOSSO
NORDESTE

O SOL É MAIS QUENTE E O CÉU, MAIS
AZUL

E O POVO SE ACHANDO SEM CHÃO E
SEM VESTE

VIAJA À PROCURA DAS TERRAS DO
SUL.

Desde a antiguidade, os seres humanos se deslocavam em busca de lugares que proporcionem condições favoráveis à sua sobrevivência.

Essas pessoas são chamadas de **migrantes**.

Os migrantes podem ser **externos**, que são aqueles que saem de seu país de origem e que chegam a um outro país, para viver temporariamente ou permanentemente. Migração externa ou internacional: deslocamentos entre países, chamada também de imigração. Veja mais sobre "Migração" em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tipos-migracao.htm>

Como exemplo no Brasil, podemos citar os italianos, alemães, japoneses, árabes e tantas outras nacionalidades que vieram para cá no início do século XX para trabalharem nas plantações de café.

Também existem os **migrantes internos**, que são pessoas que saem de seus lugares de origem para viver em outros lugares, mas no mesmo país.

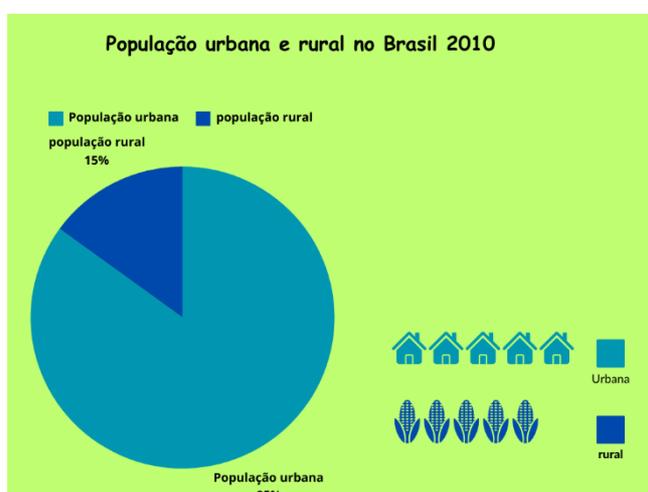
Podemos citar como exemplo os migrantes nordestinos que vieram para São Paulo em busca de melhores condições de vida.

No **século XX**, desde a década de 1940, muitas pessoas migraram das regiões Nordeste e Norte do Brasil para as regiões Sudeste e Sul, especialmente para o estado de São Paulo.

Elas vinham em busca de **melhores oportunidades de emprego** nas capitais, já que essas regiões tiveram um avanço na sua urbanização e abertura de indústrias.

Além da migração das pessoas de outros estados para as capitais nas regiões Sul e Sudeste, como o início do processo de industrialização e a modernização do trabalho no campo, vieram também as pessoas que viviam nas zonas rurais e no interior para essas cidades. Esse processo é conhecido como **êxodo rural**.

Figura 22 – População urbana e rural no Brasil 2010.



Fonte: Elaborada pela autora com apoio da plataforma Canva; Acesso no site:

www.canva.com

As consequências da migração interna e do êxodo rural são muitas. Nem sempre as capitais têm ou tiveram condições de acolher a todos que chegavam: houve um aumento na taxa de desemprego nas cidades, forçando muitas pessoas a correrem para os trabalhos informais ou “bicos”.

A falta de moradia para essas pessoas obrigou-as a ocuparem espaços não tão adequados, com falta de saneamento básico e segurança, gerando desigualdades sociais.

Esses são apenas dois exemplos de consequências do crescimento desordenado das cidades, mas existem outros. Você consegue pensar em mais algum que aconteceu nas fotos da **aula 1**? Cite-os.

AULA 3 – PRATICANDO

1. No texto informativo da **aula 2**, aparece o **número romano XX**, você sabe qual algarismo ele representa, vamos lembrar? Escreva abaixo o número romano para cada algarismo.

Tabela 2 – Números romanos.

1=	2=	3=	4=	5=
6=	7=	8=	9=	10=
11=	12=	13=	14=	15=
16=	17=	18=	19=	20=

Fonte: Elaborada pela autora.

2. Em duplas, leiam as informações sobre a população urbana e rural no Brasil entre 1940 a 2010 e respondam as questões a seguir.

Tabela 3 – Percentual de pessoas residentes na área urbana e rural.

Ano	Percentual de pessoas residentes na área urbana	Percentual de pessoas residentes na área rural
1940	31%	69%
1950	36%	64%
1960	45%	55%

1970	56%	44%
1980	67%	33%
1990	85%	15%

Fonte: Elaborada pela autora com apoio do Livro do Estudante.

Vamos analisar a tabela?

A) Em 1950, a maioria da população brasileira vivia em qual área?

B) Em qual área vivia a maioria da população brasileira em 1980?

C) Por que observamos esse aumento gradativo da população nas áreas urbanas e a diminuição da população em áreas rurais?

D) Quais fatores levaram as pessoas a migrarem do campo para a cidade?

AULA 4 – ENTREVISTA

Você já aprendeu que a cultura do nosso estado tem contribuições de muitos migrantes internos. No bairro em que você vive há pessoas que receberam essas influências?

Para isso, faça uma entrevista com seus familiares ou pais de amigos e/ou vizinhos para descobrir.

Quadro 11 – Entrevista: Presença de migrantes no bairro.

ENTREVISTA: PRESENÇA DE MIGRANTES NO BAIRRO
OLÁ, MEU NOME É _____, ESTOU REALIZANDO UMA PESQUISA SOBRE A POPULAÇÃO DO BAIRRO E GOSTARIA DE SABER UM POUCO MAIS SOBRE VOCÊ E SUA HISTÓRIA DE VIDA. O OBJETIVO DESTA ENTREVISTA É ENTENDER MELHOR AS CARACTERÍSTICAS DOS MORADORES DO BAIRRO, ESPECIALMENTE SE HÁ PESSOAS QUE VIERAM DE OUTROS LUGARES.
Em qual estado que você nasceu?
Qual foi o principal motivo para sua mudança para este estado?
Você migrou sozinho ou com familiares/amigos?
Antes de se mudar para este estado, você já havia considerado outros estados como destino? Se sim, quais e por quê?
Havia outras opções de bairro ou cidade que você considerou antes de escolher este?
Como você compara a qualidade de vida no novo estado em relação ao estado de onde veio?
Você encontrou facilmente um emprego no novo estado?
Você pretende ficar neste estado por um longo prazo?

Conclusão:

Fonte: Elaborada pela autora.

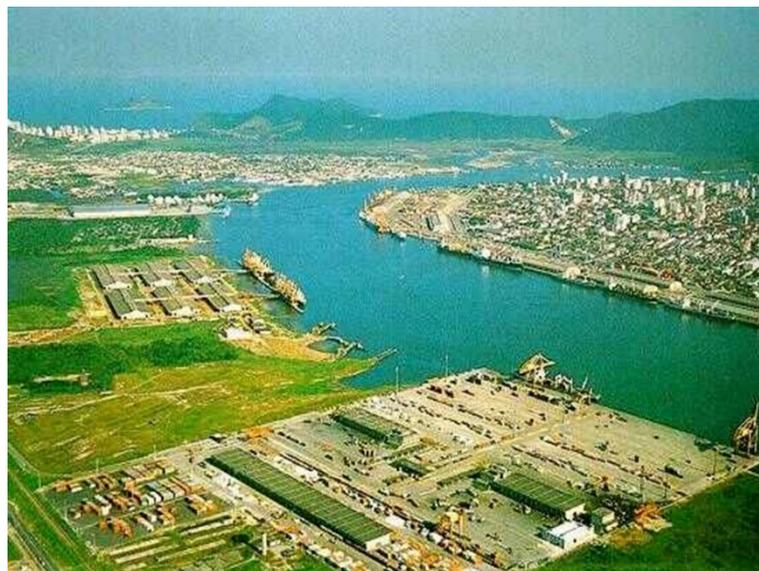
AULA 5 – APROFUNDANDO

Com a entrevista em mão, registre na escola, entre seus colegas, se há alguém que seja migrante e faça uma lista com os nomes das pessoas e lugares de onde vieram. Pergunte também o motivo que as fizeram migrar.

AULA 6 – MAIS SOBRE O BAIRRO

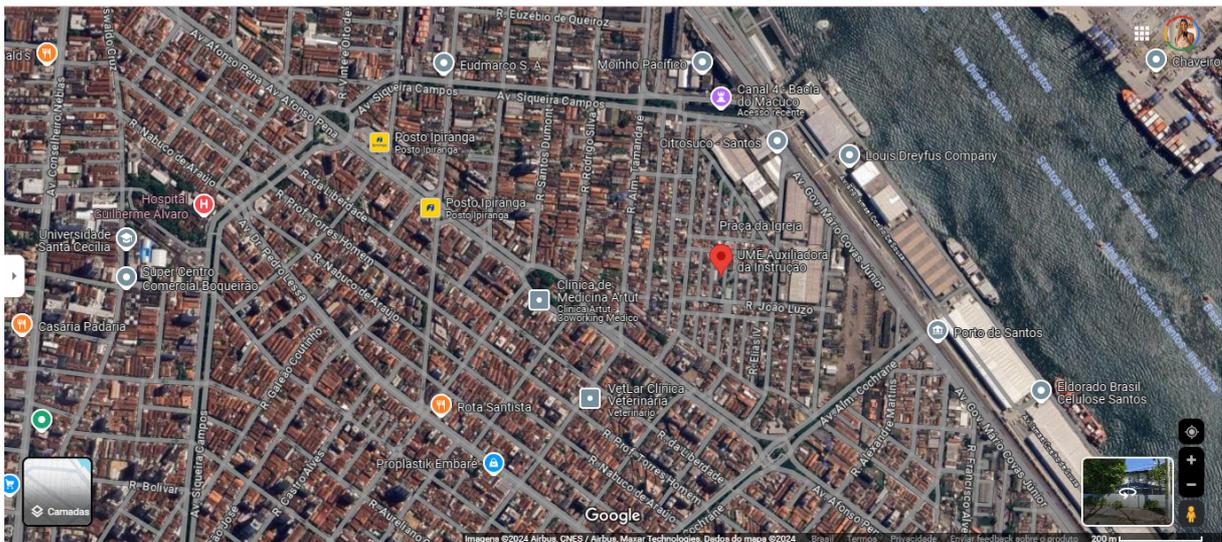
Esta atividade apresenta duas imagens. Vá ao *Google Maps* e veja que o ponto vermelho é a localização da UME em que você estuda e a anterior é o porto. Observe e compare as duas imagens.

Figura 23: Região portuária de Santos na década de 80.



Fonte: <https://www.portodesantos.com.br/conheca-o-porto/historia-2/>

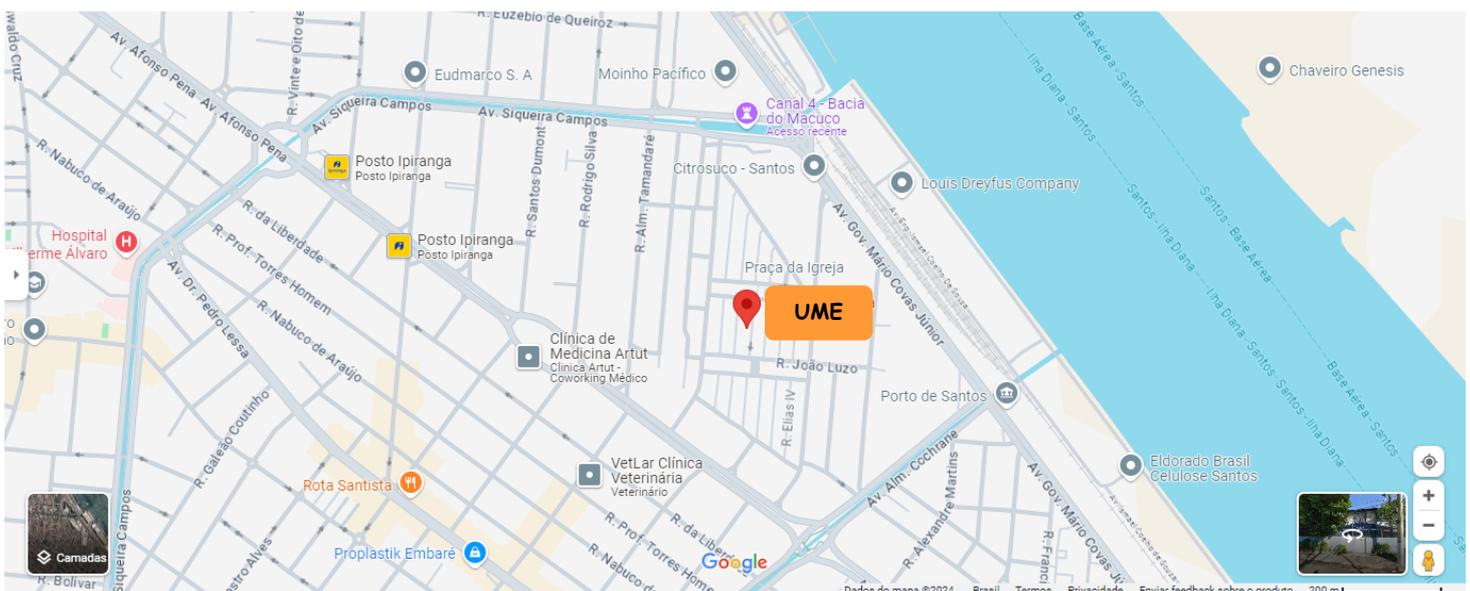
Figura 24: Região portuária de Santos atualmente.



Fonte – Google Maps .

O QUE MAIS LHE CHAMA ATENÇÃO ENTRE AS FOTOS? AULA 7 – LEITURA DE MAPA

Figura 25: Região da UME.



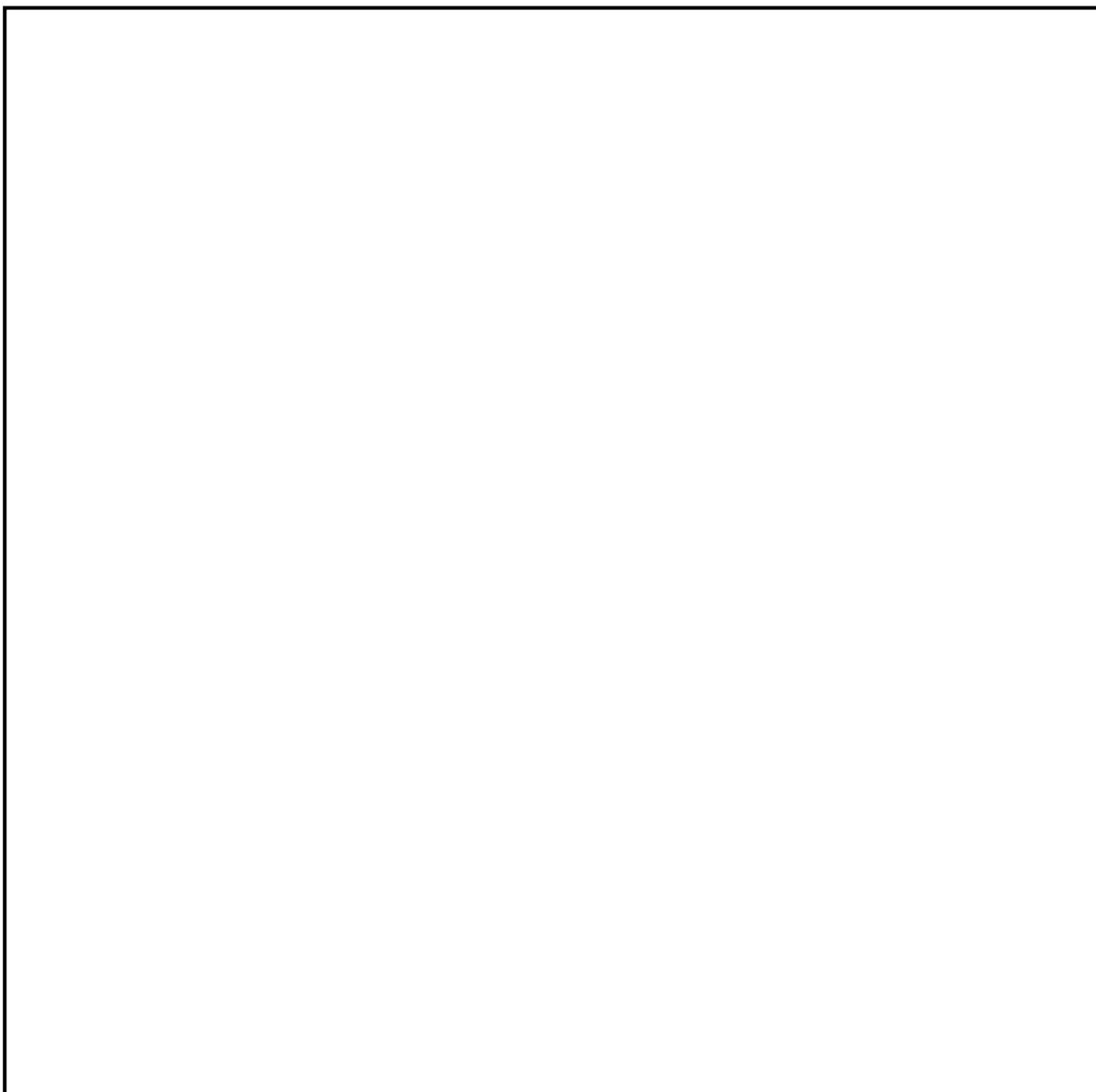
Fonte – Google Maps.

1. Análise o mapa e registre quais são os lugares que oferecem atividades ou serviços de educação, saúde e lazer nesse bairro?

AULA 9 – SISTEMATIZANDO

Faça dupla e pesquisem no *Google Maps* utilizando o *Tablet*, quais são os percursos que podem fazer de suas casas até a UME. Conversem sobre qual é o caminho mais rápido, quem mora mais perto, quanto tempo leva para chegarem e como?

Depois, registrem as observações no espaço destacado e socializem com a turma e o professor as conclusões a que vocês chegaram.



5.9 AVALIAÇÃO



A

avaliação de projetos educativos deve ser entendida como um processo contínuo e formativo, que permite aos alunos e professores refletirem sobre suas ações, ajustarem estratégias e aprofundarem a compreensão dos conteúdos, visando à construção de aprendizagens significativas

César Coll

Avaliação

A avaliação acontecerá de forma contínua, por meio da participação do grupo nas propostas, culminando com o *Podcast*.

Participação nas produções

- Realização das atividades extras;
- Pesquisa sobre o tema;
- Registros para a “memória” do projeto;

Participação no *Podcast*

- Envolvimento ativo de cada aluno durante todas as etapas do projeto;
- A qualidade do roteiro, criatividade e relevância do conteúdo e coerência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada proporcionou uma compreensão aprofundada sobre as práticas pedagógicas e as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que participam do Projeto PEA, na rede municipal de Santos. O estudo abordou questões que ainda refletem os desafios do ensino híbrido nos anos de 2020 e 2021, bem como a adaptação dos alunos ao ensino presencial, retomado gradualmente em 2022. Através de entrevistas semiestruturadas com professoras regentes do 3º ao 5º ano, analisou-se o impacto da experiência docente na construção de práticas pedagógicas e a integração de projetos interdisciplinares.

A pesquisa evidenciou que as professoras entrevistadas têm uma vasta experiência docente e uma significativa familiaridade com o contexto escolar em que atuam. No entanto, verificou-se que, apesar de reconhecerem a importância da interdisciplinaridade, as dificuldades relacionadas à falta de tempo para planejamento e à organização do trabalho pedagógico impedem uma maior articulação entre as áreas do conhecimento. As atividades didáticas estão muitas vezes centradas na alfabetização e letramento, sem uma relação clara com outras áreas do saber, o que aponta para uma visão fragmentada do processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante da pesquisa foi a análise da avaliação diagnóstica realizada pelas professoras, que, em sua maioria, priorizou aspectos da escrita, sem considerar outros processos de aprendizagem igualmente importantes. A pesquisa aponta que as professoras pouco utilizam os resultados das avaliações para replanejar suas práticas e adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos, o que compromete a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Diante desses resultados, a aplicação de um material didático interdisciplinar, como proposto neste estudo, pode contribuir para a superação dessas lacunas e promover uma aprendizagem mais significativa. A análise preliminar das atividades realizadas com os alunos sugere que a interdisciplinaridade pode ser um caminho promissor para a ampliação do conhecimento e para a melhoria do desempenho dos estudantes, embora seja necessário um esforço contínuo para adaptar e revisar esses materiais conforme os resultados obtidos.

A análise das respostas das professoras evidencia que os recursos didáticos utilizados variam desde os mais tradicionais, como livros e folhinhas, até os mais tecnológicos, como *Chromebooks* e lousas interativas. Isso reflete a importância de diversificar os métodos e ferramentas de ensino, como pontuado por Levy (2005), ao afirmar que o uso de tecnologias propicia uma aprendizagem mais ativa. Embora os recursos tecnológicos possam transformar as aulas em espaços mais dinâmicos e interativos, conforme Moran (2001) e Ponte (2000), é notável que essa prática não está amplamente disseminada entre as participantes, sendo adotada apenas por uma minoria de forma integrada.

O uso instrumental de recursos como as folhinhas para otimizar o tempo é comum, enquanto o uso dos *Chromebooks* em atividades mais interativas e expansivas ainda parece ser limitado a poucos casos. A ausência de uma aplicação planejada e integrada dos recursos tecnológicos nas disciplinas revela a necessidade de uma maior capacitação nesse aspecto, o que também está atrelado à falta de formação continuada mais consistente e focada na prática interdisciplinar.

O trabalho com projetos, que poderia ser uma oportunidade para integrar as diversas áreas do conhecimento e promover uma educação mais contextualizada e significativa, também é subutilizado. Embora três professoras afirmem utilizar essa abordagem, a prática não é planejada de forma consciente e sistemática. Segundo Thiesen (2008), a interdisciplinaridade visa superar a fragmentação do conhecimento, mas para que isso ocorra de fato, é necessário um planejamento que integre as disciplinas de maneira articulada, o que não foi identificado nas respostas das participantes.

As entrevistas também apontam para uma falta de formação continuada que poderia auxiliar as professoras a enfrentar os desafios encontrados em sala de aula. A falta de formação, sobretudo voltada para a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos, impede que as professoras desenvolvam práticas mais reflexivas e inovadoras. Nóvoa (2002) e Kramer (2010) destacam a importância de um ambiente de troca de experiências entre os profissionais da educação, o que parece ser uma necessidade ainda não atendida nas escolas, conforme as respostas das entrevistadas.

Ademais, o fato de as professoras não compartilharem suas dúvidas ou soluções com as colegas ou a coordenação pedagógica revela uma ausência de trabalho colaborativo, o que é fundamental para a construção de um ambiente escolar mais dinâmico e reflexivo. A formação continuada e a prática reflexiva são essenciais para que as educadoras possam reavaliar e ajustar suas metodologias e práticas pedagógicas, conforme destaca Pérez-Gomez (1992) ao sugerir que a reflexão sobre a prática docente deve considerar o coletivo escolar.

Ao analisar as respostas das professoras em relação às dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar ao trabalhar com projetos interdisciplinares, identificamos que as maiores dificuldades observadas são a falta de tempo para planejamento e a ausência de temas formativos relevantes nas reuniões pedagógicas. Foram identificados: A falta de tempo é frequentemente citada como um obstáculo que impede o planejamento adequado de atividades interdisciplinares; A complexidade de criar atividades que atendam diferentes níveis de conhecimento dentro de uma mesma turma exige maior esforço e planejamento, algo que é dificultado pela falta de tempo e recursos; Dificuldade em articular os conteúdos de forma interdisciplinar; A falta de recursos foi mencionada por 4 professoras, evidenciando que a insuficiência de materiais também impacta negativamente na viabilização de propostas interdisciplinares; Muita demanda dos materiais didáticos; O pouco tempo disponível para aplicar o conteúdo planejado; Ausência de temas específicos e formativos nas reuniões pedagógicas - muitas professoras mencionaram que essas reuniões poderiam ser mais produtivas e direcionadas para melhorar a prática pedagógica; Falta de espaço para diálogo e discussão na escola a respeito das dificuldades que enfrentam. Embora o diálogo ocorra, algumas professoras relatam que muitas vezes as discussões não levam a soluções concretas.

Selecionar estratégias para minimizar essas problemáticas envolve a identificação da natureza dos conteúdos com os quais estão fora do contexto do século XXI. Mas além disso, é preciso promover um equilíbrio entre aprofundamento das necessidades e capacidade de ação, que assegure diálogo entre os conteúdos de formação e os problemas que os professores enfrentam em suas salas de aula para começarem a perceber a importância das propostas interdisciplinares e assim iniciar a mudança na práxis docente.

Protagonizar um trabalho interdisciplinar dentro da comunidade escolar requer a atenção aos processos que estão em jogo - nessas práticas formativas, é preciso criar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento profissional do educador. Um contexto que incentive uma constante análise crítica de seu trabalho.

Para isso, mostramos, aqui nessa pesquisa, que o projeto interdisciplinar pode ser um ótimo “aliado” aos fatores mencionados pelas professoras e, além disso, está atrelado as situações comunicativas, que circulam fora da esfera escolar, transformam-se, nelas, em gêneros escolarizados a fim de serem ensinados numa perspectiva dinâmica e social, deixando, entretanto, de se usar apenas as metodologias tradicionais.

Evidentemente essa perspectiva pode ser vista na parte aplicada e analisada do Produto Educacional, pois observamos nas propostas realizadas com os alunos, que eles trouxeram seus conhecimentos prévios para dialogar e escrever, além disso, foi nítido o quanto estavam motivados para conhecer mais sobre a história do bairro. Também podemos ver em suas produções, que houve reflexão e criticidade durante a produção, revelando riquezas de cultura escrita.

Outro aspecto importante foi o uso de algumas ferramentas digitais, que promoveram ao grupo habilidades de letramento visual, oportunizando a reflexão e a interpretação sobre a leitura de mapa, imagens e textos, identificando e explorando suas modalidades presentes.

E assim, concluimos, finalmente, que as práticas interdisciplinares são essenciais para favorecer a reflexão, a criticidade, a aprender trabalhar em grupo, o respeito e principalmente, valoriza as vozes dos estudantes, promovendo a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado, desenvolvendo assim, competências práticas e sociais conscientes e com significado.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational Psychology: A cognitive view**. 2. ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1987.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pineiro. 3ª reimp. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 826-827.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, p. 88, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BORGES, A. M. **Formação continuada de professores: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CALDEIRA, Ana Lúcia Goulart de Faria. **Pedagogia da infância: dialogando com Freinet e Vygotsky**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996, p.107.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.72.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Universidade de Aveiro, Aveiro, 1991.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. *In O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2000/2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 52ª ed, p. 121. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto

Paulo Freire. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/f3e571df-cef5-40e8-8fd9-5316ab68c963>. Acesso em: 18 dez. 2023.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Crítica e a Política da Cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ A. L. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. cap. IV.

GÓMEZ, A. I. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Os projetos de trabalho: Uma forma de organizar o currículo por meio dos interesses dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e escolarização: um olhar crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 57.

KLEIMAN, Angela. **Os Significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das letras, 1995.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Linguística, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LIBÂNEO, JC. **Liberdade Didática**. São Paulo: Corte, Didático, 2013.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARLI, E.D.A. André; MENGA. Ludke. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, M. **Alfabetização e letramento: práticas e reflexões**. São Paulo: Cortez, 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e temáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. 3 ed. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professor e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Escola e professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Colaboração Yara Alvim: Salvador: SEC/IAT, 2022. p.116.

OLIVEIRA, Sonia Maria de et al. **Avanços e desafios na formação continuada dos professores alfabetizadores no estado do Mato Grosso**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/59442> . Acesso em 20 abr. 2024.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceito e distinções. Porto Alegre: PYR, 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. 4 ed. Tradução de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. p.15-34.

PLACCO, V.M.N.S; SOUZA, V.L.T (orgs.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva. In: _____. **A interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.
Disponível em:
<https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/mathesis/interdisciplinaridade.pdf> .
Acesso em: 04 jul. 2023.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? In: **Revista Ibero-Americana de Educación**. OEI. N. 24, set/dez, 2000. Disponível em <http://www.oel.es/revista.htm>. Acesso em 20 de fev. 2024.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, L. **Livro do Estudante**, vol. 2, 4º Ano. São Paulo: Currículo em Ação, 2024.

SILVA, M; PINTO, A. L. G. Revista brasileira de alfabetização. **Práticas de letramento com crianças pequenas: possibilidades na alfabetização**, n. 17, p. 16, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.56.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch.4 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 4ª ed, 2013.

THIESEN, J. S. A. **Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem**. Ver. Bras. Educ. v. 13, n.39: Rio de Janeiro, set/dez de 2008.

VARELLA, A. M. R. S. Fazenda, Japiassu e Morin. **A confirmação de novos caminhos para a Educação**. Revista ANEC n.146, p.7-12, jan de 2008.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**, 2000.

Z Aidan, S. M. S. **A organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. São Paulo: Avercamp, 2010.



APÊNDICE A

Questões para coleta - PROFESSOR

Universidade Metropolitana de Santos

Mestrado profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental

As perguntas aqui apresentadas fazem parte da pesquisa realizada por Dra. Irene da Silva Coelho e por Tatiane C. Malvezi - mestranda do programa da Universidade. Esta pesquisa tem a intenção de ouvir os professores e refletir sobre os processos envolvidos no processo de formação continuada em serviço. A primeira parte diz respeito à formação acadêmica e a segunda parte aborda questões sobre o tema da formação continuada.

Informo que seu nome em momento algum será exposto, sendo substituído pela expressão Professor 1, Professor 2 e assim por diante. A qualquer momento poderá parar de responder as perguntas, caso sinta cansaço fique à vontade para parar e depois retomar as perguntas.

Agradeço desde já a sua participação, pois ela é importante para todos.

Parte 1

Nome: _____

1. Formação

1ª Graduação _____

2ª Graduação: _____

2. Especialização

Pós-graduação: _____

Outra. Qual? _____

3. Tempo de docência: _____

Tempo nesta escola: _____

4. Atua como professor (a) regente do:

() 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO () 4º ANO () 5º ANO

5. Atua como professor (a) assinatura de ponto:

() SIM () NÃO

6. Tipo de rede de ensino em que atua ou que já atuou:

() Municipal () Privada () Estadual

Parte 2

1. Como é a sua rotina de trabalho no dia a dia?

2. Você realizou uma avaliação diagnóstica inicial no início do ano? Se sim, o que percebeu?

3. Quais recursos didáticos você mais utiliza em suas aulas e por quê?

4. Além dos materiais didáticos, você costuma trabalhar com projetos interdisciplinares?

() Sim () Não Quais?

5. Você tem participado de formações fora da escola?

() sim () não

Se sim, quais? _____

6. Quando busca formação, quais são os cursos ou temas de sua preferência? Poderia nos dizer por que os escolhe?

7. Diante das dificuldades que podem surgir ao longo do ano letivo, de que forma você tenta superá-las, no intuito que haja uma mudança em sua práxis docente?

8. Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu cotidiano escolar para trabalhar com projetos interdisciplinares? Responda, por favor, por ordem de dificuldades da maior para menor: 1^a,2^a,3^a,4^a e assim por diante.

- Falta de tempo para planejar as atividades
- Planejar propostas para os diversos níveis de conhecimento em uma mesma série
- Articular os conteúdos de forma interdisciplinar
- Recursos ou materiais insuficientes
- Muita demanda dos materiais didáticos
- Pouco tempo para aplicar os conteúdos
- Ausência de temas específicos e formativos nas reuniões pedagógicas que contribuam para sua prática

9. Com relação a essas dificuldades, você discute sobre elas com alguém? Recebe sugestões sobre como superá-las?



ANEXO A

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DA PESQUISA: A INTERDISCIPLINARIDADE E OS MULTILETRAMENTOS - CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA PRÁTICA DO PROFESSOR

Número do CAAE: 75499923.6.0000.5509

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é: a interdisciplinaridade e os multiletramentos - contribuições para a melhoria da prática do professor e dos alunos dos anos iniciais do e.f. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa

Sua participação é de extrema importância para efeito de análise como acontece as formações continuadas em serviço dos professores, em parceria com a coordenação pedagógica, atuando como mediadora dos processos reflexivos sobre as problematizações da alfabetização e letramento.

Como objetivo geral:

- Conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores para ministrar suas aulas e articular os conteúdos após o período pandêmico.

Procedimentos:

Você irá responder um questionário com 14 perguntas. Esta pesquisa tem a intenção de ouvir os professores e refletir sobre os processos envolvidos no desenvolvimento das práticas de alfabetização e letramento no contexto pós pandêmicos.

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso não se sinta à vontade em responder as perguntas, pode deixá-las sem resposta, se sentir-se cansado no momento em que estiver respondendo o questionário, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e acadêmico. Não há benefícios imediatos, mas, ao longo prazo, com apresentação dos

resultados para a escola, poderá ocorrer mudanças na práxis dos professores e conhecimento dos alunos.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e indenização:

A pesquisa não apresenta uso de informações sigilosas, mas caso se sinta constrangido, fique à vontade para solicitar esclarecimentos sobre ressarcimento.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Irene da Silva Coelho -tel: 13-99139-6093
irene.coelho@unimes.br

Esclarecimentos Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 – 2º andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Nome do discente pesquisador: Tatiane Cristine Malvezi

Endereço: Rua: Monsenhor de Paula Rodrigues, 95 ap 03 – Vila Belmiro – Santos - SP

E-mail: taticmalvezi86@gmail.com

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: _____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

ANEXO B



Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "A Interdisciplinaridade e os Multiletramentos – Contribuições para melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da práxis do professor", sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) ~~Prof(a).Dra. Irene da Silva Coelho~~ e da Mestranda Tatiane C. ~~Malvezi~~ e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 1/11/2023a 20/12/2023, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Santos, 1º de agosto de 2023.

Nome – cargo/função

ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestrando(a): Tatiane Cristine Malvezi

Título da Dissertação: A INTERDISCIPLINARIDADE E OS MULTILETRAMENTOS -
CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA PRÁXIS DO PROFESSOR

Produto Educacional: MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA O
TRABALHO COM PROJETO INTERDISCIPLINAR - “ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA –
DO JÁ CONHECIDO PARA NOVOS HORIZONTES”

Orientador(a): Dra. Irene da Silva Coelho

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
Registro – refere-se a uma catalogação do PE.	(X) o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. (X) o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. () o PE possui ISSN ou ISBN. () o PE possui DOI.
Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. <u>*mais de um item pode ser marcado.</u>	(X) o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado a questão de pesquisa da dissertação ou tese. (X) a metodologia apresenta objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. (X) há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-

	<p>metodológicos empregados na respectiva dissertação.</p> <p>() há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>() protótipo/piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> <p>(X) protótipo/piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado.</p> <p>() PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face a possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.</p>	<p>() PE sem acesso.</p> <p>() PE com acesso via rede fechada.</p> <p>(X) PE com acesso público e gratuito.</p> <p>(X) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa</p> <p>() PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.</p>	<p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p> <p>(X) Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora e original.</p>	<p>(X) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>() PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de</p>

	conhecimentos pré-estabelecidos. () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes.
--	--

Observações: _____

Assinatura dos membros da banca:

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a).
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Membro Interno da Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a).
Instituição de origem
Membro Externo da Banca Examinadora

Data da defesa: 30 /10 /2024.